



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**Dificultades de aprendizaje en estudiantes
del nivel superior universitario y no universitario
de la ciudad de San Nicolás**

Estudiante: Ascúa, Marta Mercedes

Legajo: 39219

Director/es: Lic. Garcés, Rosa

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en
Psicopedagogía

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO
DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [x]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: CABA, septiembre 2025

Firma y aclaración del autor:



Marta M. Ascúa

Índice

Introducción	2
Estado del arte	5
Marco Teórico	13
Aproximaciones a los conceptos: dificultad y aprendizaje	13
Aproximaciones al Concepto de Dificultades de Aprendizaje.....	17
Factores externos e internos que influyen en el aprendizaje	20
La mirada docente sobre los procesos de aprendizaje.....	22
Aprendizaje en el contexto universitario	23
Articulación entre la escuela secundaria y la universidad	23
El nivel superior en Argentina enmarcado en leyes nacionales y provinciales	27
Diseño.....	35
Conclusiones	47
Limitaciones de la investigación.....	49
Líneas de investigación futuras	49
Propuesta de intervención.....	50
Referencias	54
Anexos	61

**Título: Dificultades de aprendizaje en estudiantes del nivel superior universitario
y no universitario de la ciudad de San Nicolás**

Resumen

Este estudio empírico cualitativo descriptivo analiza las dificultades de aprendizaje que enfrentan los estudiantes universitarios y no universitarios en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, Buenos Aires, Argentina. Se plantea como objetivo general describir las dificultades en el aprendizaje que experimentan los estudiantes al ingresar a la universidad, identificando los obstáculos que afectan su rendimiento académico y la posible deserción. A través de un enfoque fenomenológico, se busca analizar las causas de estas dificultades, considerando factores académicos y personales. La recolección de datos se realiza mediante entrevistas semiestructuradas a 12 profesores del nivel superior y encuestas aplicadas a estudiantes de primer año del mismo nivel. Los datos se analizan manualmente a través de matrices de interpretación y codificación de la información, con el fin de triangular las percepciones docentes con las experiencias directas de los estudiantes. En síntesis, esta investigación busca aportar una comprensión profunda de las barreras que atraviesan los estudiantes al iniciar sus trayectorias universitarias, con el fin de contribuir al diseño de estrategias de acompañamiento que promuevan la permanencia y el éxito académico.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje. Estudiantes universitarios y no universitarios. Ingreso al nivel superior. Rendimiento académico. Deserción. Factores académicos y personales.

Introducción

Delimitación del objeto de estudio

Este trabajo de investigación constituye un estudio de tipo empírico, cualitativo y de alcance descriptivo, en torno a las dificultades de aprendizaje que enfrentan los estudiantes del nivel superior universitario y no universitario en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, provincia de Buenos Aires. La investigación se propone explorar cómo estas dificultades impactan en la experiencia académica, especialmente durante el ingreso y permanencia en el nivel.

Siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2014), el enfoque cualitativo permite comprender en profundidad los fenómenos educativos desde el punto de vista de los propios actores involucrados, en su contexto natural. En este sentido, el enfoque descriptivo resulta pertinente para identificar y caracterizar las dificultades que emergen en las vivencias subjetivas de los estudiantes y la manera en que éstos afrontan los desafíos propios del proceso de aprendizaje universitario.

De esta manera, el presente estudio busca no solo identificar obstáculos, sino también visibilizar factores académicos, institucionales y contextuales que inciden en dichas dificultades, contribuyendo así a generar propuestas que favorezcan la inclusión, el acompañamiento y la permanencia en el nivel superior.

Planteo del problema

En 2007, la Provincia de Buenos Aires promulgó la Ley de Educación Provincial N.º 13.688 que, en consonancia con la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 del año 2006, estableció que el nivel secundario fuese obligatorio y trazó tres propósitos claves: la formación para la ciudadanía, la preparación para el mundo del trabajo y la continuidad de

estudios superiores. Es este último propósito el que orienta el interés de la presente investigación.

El pasaje del nivel secundario al nivel superior representa un proceso complejo y desafiante para muchos estudiantes, particularmente en relación con su rendimiento académico y el desarrollo de habilidades de estudio. Numerosos ingresantes no llegan suficientemente preparados para afrontar las exigencias del nuevo nivel, lo cual puede traducirse en un bajo desempeño académico y, en algunos casos, en la deserción. La falta de estrategias de aprendizaje adecuadas y de herramientas para enfrentar los nuevos desafíos académicos constituye un obstáculo significativo para el éxito y la permanencia en la universidad. Estas dificultades no solo comprometen la trayectoria académica de los estudiantes, sino que también reflejan una problemática institucional que merece ser abordada. Sin embargo, las dificultades no se reducen exclusivamente a factores pedagógicos o institucionales, sino que se ven intensificadas por problemáticas personales, emocionales y contextuales.

Entre las principales barreras identificadas se encuentran: altos niveles de estrés académico, situaciones familiares adversas, problemas de salud mental, limitaciones en el acceso a recursos tecnológicos y conectividad, y condiciones económicas que afectan la continuidad de los estudios. Estas variables, que muchas veces se superponen, dificultan los procesos de adaptación, aprendizaje y permanencia de los estudiantes universitarios, especialmente durante el primer año.

Dado este contexto, se vuelve imprescindible comprender las múltiples dimensiones que afectan el rendimiento académico, a fin de proponer estrategias de acompañamiento y prevención. De allí que surja el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las principales dificultades en el aprendizaje que experimentan los estudiantes en el ingreso al nivel superior en la ciudad de San Nicolás?

Objetivos

Objetivo general:

Describir las dificultades de aprendizaje que experimentan los estudiantes al ingresar al nivel superior en la ciudad de San Nicolás.

Objetivos específicos:

Analizar las principales dificultades en el aprendizaje más frecuentes que enfrentan los estudiantes universitarios y no universitarios de primer año.

Establecer las posibles causas de estas dificultades en el aprendizaje en los estudiantes universitarios y no universitarios, considerando tanto factores académicos como personales.

Supuesto básico de investigación

Se parte del supuesto de que los estudiantes, tanto universitarios como no universitarios, de la ciudad de San Nicolás presentan dificultades en el aprendizaje al ingresar al nivel superior, asociadas tanto a factores académicos como personales, emocionales y contextuales.

Estado del arte

A continuación, se presentan investigaciones previas relacionadas con la temática.

El primer trabajo corresponde a Vallvé Quiñones (2021) quien presentó su investigación titulada *Retos de transición de la secundaria a la universidad en adultos emergentes*, con la finalidad de comprender los desafíos que enfrentan los estudiantes durante la transición de la secundaria a la educación superior, a partir de la visión de los propios alumnos. El estudio fue de tipo empírico cualitativo y se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas a 19 estudiantes universitarios de Perú. Los resultados indicaron que los estudiantes enfrentan desafíos vinculados a factores personales, del entorno familiar y social, del sistema educativo, de la universidad y de sus unidades académicas. Estas dificultades influyen directamente en la adaptación académica y emocional durante el ingreso al nivel superior.

En síntesis, el estudio resalta la importancia de una mayor articulación entre niveles educativos y de políticas de acompañamiento institucional que consideren la complejidad del tránsito entre la escuela secundaria y la universidad, especialmente en adultos emergentes.

En segundo lugar, García-González y Rodríguez-Zapata (2021), llevaron a cabo una investigación titulada *Del salón al aula virtual: las dificultades tecnológicas, económicas y de salud mental que afrontan los universitarios para el desarrollo de la educación remota en el marco de la pandemia del COVID-19*. El estudio se propuso analizar los efectos del cambio forzado hacia la educación remota en estudiantes de una institución de educación superior en Colombia, en el contexto de la emergencia sanitaria global por COVID-19.

El enfoque metodológico fue mixto y de tipo descriptivo, utilizando encuestas, entrevistas abiertas y grupos focales dirigidos a estudiantes, docentes y personal directivo. La muestra incluyó más de mil estudiantes, así como docentes y autoridades académicas. El

estudio permitió identificar tres grandes áreas de dificultades: el acceso a recursos tecnológicos, el impacto sobre la salud mental y las afectaciones económicas.

En lo tecnológico, el problema más reiterado fue la falta de conectividad adecuada, en particular en sectores rurales y clases populares. En el aspecto psicológico, se observaron altos niveles de estrés, desmotivación, angustia e incertidumbre, vinculados al confinamiento y la pérdida de espacios de socialización. En lo económico, se registró una disminución significativa en las matrículas, relacionada con la pérdida de empleos familiares y la imposibilidad de costear tanto los estudios como otras necesidades básicas.

Los resultados del estudio muestran cómo la pandemia exacerbó desigualdades preexistentes, afectando especialmente a los sectores vulnerables y subraya la necesidad de políticas públicas e institucionales que garanticen el acceso equitativo a la educación superior, el soporte emocional y la flexibilización académica como condiciones fundamentales para sostener la trayectoria estudiantil, especialmente en situaciones de crisis.

Otra investigación considerada es la realizada por Alvarez Chancasanampa (2021) titulada *Tecnoestrés y aprendizaje autónomo en estudiantes de ingeniería de una universidad particular de Lima Este-2021*. El estudio tuvo la finalidad de explorar la relación entre el tecnoestrés, entendido como el estrés derivado del uso excesivo o ineficaz de tecnologías, y la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo el aprendizaje de manera autónoma. El enfoque de la investigación fue de tipo empírico cuantitativo con un diseño descriptivo en cuanto a las características del tecnoestrés y del aprendizaje autónomo. La muestra estuvo conformada por 127 estudiantes de ingeniería y el instrumento utilizado para la recolección de datos fue una encuesta estructurada. Los resultados mostraron que existe una relación significativa entre el nivel de tecnoestrés y las dificultades para sostener procesos de aprendizaje autónomo. Asimismo, el estudio identificó una serie de síntomas frecuentes

asociados al tecnoestrés, como agotamiento físico, irritabilidad, cambios de humor, dolores musculares, dolores de cabeza, cansancio visual y problemas para dormir.

En conclusión, la investigación visibiliza cómo las condiciones tecnológicas actuales, especialmente cuando no son gestionadas adecuadamente, pueden convertirse en un obstáculo para el aprendizaje autónomo, afectando tanto la salud como el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

Por su parte, González Sanzana y Arce Secul (2021) realizaron un estudio en la Universidad de Magallanes, en el sur de Chile, con el objetivo de analizar los factores que influyen en la permanencia y deserción de estudiantes de las carreras de pedagogía. Para ello, abordaron variables personales, académicas y de acceso, considerando aspectos como el rendimiento escolar previo, el tipo de institución de procedencia y la modalidad de ingreso.

Los resultados muestran que las trayectorias escolares anteriores tienen una fuerte incidencia en la continuidad académica, siendo las calificaciones previas un predictor más significativo de permanencia que otros indicadores. Asimismo, se identificó una mayor tasa de permanencia entre estudiantes mujeres y en quienes residían en la misma ciudad de la universidad. También se identificó que el primer año de la cursada es el tramo más crítico, ya que concentra el mayor porcentaje de abandono.

Como conclusión, el estudio subraya la necesidad de considerar tanto el contexto institucional como las condiciones sociales de los estudiantes al momento de analizar la deserción universitaria. Los autores destacan la importancia de fortalecer las estrategias de acompañamiento académico y revisar los criterios de ingreso, promoviendo políticas que garanticen una mayor inclusión y equidad en la educación superior.

Desde otra perspectiva, Reyes-González, Meneses-Báez y Díaz-Mujica (2022) desarrollaron un estudio titulado *Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios*, con el objetivo de analizar las estrategias de organización del tiempo que

implementan los estudiantes del nivel superior y su relación con el rendimiento académico. Se trató de una investigación de tipo mixto, basada en la aplicación de encuestas estructuradas y abiertas a una muestra de 72 estudiantes universitarios de primer y segundo año de la carrera de Psicología, pertenecientes a una universidad colombiana.

El estudio utilizó como instrumento la sub-escala de planificación del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI) y se complementó con preguntas abiertas sobre estrategias de uso del tiempo, herramientas de apoyo, formulación de objetivos y priorización de actividades. Si bien los resultados cuantitativos no mostraron diferencias significativas entre variables como sexo, jornada, actividad laboral, estudios universitarios previos o desempeño académico, los análisis cualitativos revelaron diferencias importantes en la descripción de estrategias.

Los estudiantes con mejor desempeño académico y puntajes altos en la sub-escala de planificación tendían a mostrar mayor organización, uso de agendas, priorización de tareas complejas y tiempos de descanso. En cambio, aquellos con menor rendimiento se centraban en cumplir tareas pendientes sin criterios claros de jerarquización. También se observó que los estudiantes con experiencia universitaria previa, los que trabajan y los que formulan objetivos de estudio tienden a usar más herramientas de planificación, como cronogramas, aplicaciones y agendas.

Este estudio resultó relevante porque puso en evidencia que, más allá de los resultados numéricos, existen diferencias cualitativas en cómo los estudiantes planifican su tiempo, lo cual puede influir en su rendimiento y permanencia en la universidad. Además, plantea la importancia de fortalecer las habilidades metacognitivas, especialmente la gestión del tiempo, como estrategia clave para mejorar la autonomía y el éxito académico.

Otra investigación relevante es la de Castillo-Fernández, Castillo-González y Castillo-Ramos (2022), titulada *Ansiedad hacia el aprendizaje en línea en estudiantes universitarios*,

cuyo objetivo fue identificar los niveles de ansiedad asociados a la modalidad virtual en estudiantes de nivel superior. El estudio, de tipo cuantitativo descriptivo, se aplicó a una muestra de 116 estudiantes universitarios de México. Para la recolección de datos se utilizó una escala tipo Likert diseñada para medir diferentes dimensiones de la ansiedad vinculada al aprendizaje en línea.

Los resultados revelaron que una parte significativa de los estudiantes experimentaba niveles moderados a altos de ansiedad, especialmente relacionada con la gestión del tiempo, el temor a fallar, y el uso de plataformas tecnológicas. Asimismo, se observó que los niveles de ansiedad eran más altos en mujeres que en varones, y que la ansiedad se intensificaba ante dificultades técnicas o falta de habilidades digitales.

El estudio concluye que la ansiedad influye negativamente en el proceso de aprendizaje, afectando el rendimiento académico y el bienestar emocional, lo cual refuerza la necesidad de estrategias institucionales de acompañamiento y contención emocional en contextos virtuales o híbridos.

En otra línea de investigación, Maggiori, Ardissino y Lariguet (2022), llevan a cabo un estudio titulado *Características sociodemográficas asociadas al rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos*, analizando cómo variables personales y contextuales influyen en el desempeño académico. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 577 estudiantes universitarios de una institución privada de Rosario, Argentina, y aplicó una metodología cuantitativa de tipo descriptivo-correlacional, mediante encuestas estructuradas.

Los resultados señalan que factores como el nivel educativo de los padres, la situación laboral del estudiante, la edad y la convivencia familiar tienen una relación estadísticamente significativa con el rendimiento académico. En particular, se destaca que los estudiantes

cuyos padres tienen mayor nivel educativo, que no trabajan o trabajan pocas horas, y que conviven con sus familias, presentan mejores desempeños académicos.

Este estudio contribuye a comprender que el rendimiento académico no solo depende de capacidades cognitivas individuales, sino también de condiciones socioculturales que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje, por lo que se sugiere que las políticas institucionales contemplen estas variables para acompañar de manera más integral a los estudiantes.

Por su parte, la investigación realizada por Romero-Romero et al (2023) titulada *Percepción de estrés académico y dificultades en el aprendizaje de biofísica en estudiantes universitarios*, con la finalidad de analizar cómo el estrés influye en la comprensión de los contenidos específicos y en el rendimiento académico en el área de biofísica. El estudio se desarrolló en la Facultad de Medicina de Panamá, con una muestra 290 estudiantes, de los cuales 50 eran ingresantes de la Licenciatura en Nutrición y el resto de la Licenciatura en Medicina.

La metodología del estudio fue de tipo empírico, cuantitativo y con diseño no experimental, y los datos fueron recolectados mediante instrumentos de encuestas estructuradas y cuestionarios de percepción. Los resultados indicaron que los niveles elevados de estrés académico dificultan significativamente la comprensión de conceptos centrales de la biofísica, así como el rendimiento general en la asignatura.

Como conclusión, los autores destacan la importancia de implementar estrategias institucionales que aborden el bienestar emocional de los estudiantes, especialmente en asignaturas de alta demanda cognitiva, donde el estrés puede actuar como un factor limitante para el aprendizaje significativo.

Más adelante, Rossi Peralta (2023) realizó un estudio titulado *Dificultades sociodiscursivas para la escritura académica en estudiantes universitarios de pregrado y*

posgrado, con el objetivo de analizar los obstáculos que enfrentan los estudiantes universitarios al producir textos académicos en distintos géneros discursivos. La investigación se desarrolló a partir de talleres virtuales realizados entre 2021 y 2022, con una muestra de 42 estudiantes de carreras de grado y posgrado de diversas disciplinas e instituciones de Argentina. El enfoque fue cualitativo, exploratorio y descriptivo, basado en el análisis de textos producidos por los estudiantes, testimonios metadiscursivos y entrevistas semiestructuradas.

Los resultados evidencian que las dificultades de escritura académica se vinculan con el desconocimiento de las características retóricas de los géneros discursivos (como la tesis, el proyecto o el artículo), la falta de claridad sobre los objetivos sociocomunicativos de cada sección del texto, y la escasa formación en escritura argumentativa. También se detectaron obstáculos como la búsqueda de un estilo opaco que dificulta la comprensión, una preocupación excesiva por las normas de citación, la falta de interlocución académica (especialmente con tutores), y la escritura sin tener en cuenta el medio de publicación. Además, se observa una dificultad para sostener el hilo argumentativo, para distinguir entre información central y periférica, y para pasar del análisis a la interpretación.

El estudio concluye que muchas de estas dificultades pueden abordarse desde una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos, que contemple no sólo los aspectos técnicos del texto, sino también su inserción en una comunidad discursiva y su función social. Asimismo, se destaca la necesidad de políticas institucionales y comunitarias que acompañen a los estudiantes en sus trayectorias académicas.

Siguiendo en esta línea, Jiménez Contreras y Figuera Ávila (2024) expusieron su investigación titulada *Dificultad de lectura y comprensión de estudiantes universitarios*, con la finalidad de identificar las dificultades en la lectura y la comprensión de los estudiantes universitarios en el contexto de un entorno académico impregnado de información. La

investigación se llevó a cabo en el Instituto Superior Tecnológico con Condición de Universitario Compu Sur y la Universidad Iberoamericana del Ecuador y se seleccionó una muestra de estudiantes universitarios de diversas carreras que cursaban el primer año. Se trató de un estudio cualitativo, con un enfoque de alcance descriptivo, se analizaron artículos científicos para tener una visión integral de la comprensión y la lectura en estudiantes universitarios. Se comprobó que las dificultades de lectura y de comprensión pueden afectar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes, además de influir en su capacidad para participar en la sociedad. Se identificaron como los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes en el proceso de aprendizaje: la falta de práctica de lectura, los diferentes estilos de aprendizaje y la sobrecarga de información. Por último, se plantea la necesidad de que los docentes incentiven a los estudiantes para que puedan acceder a diversos tipos de textos que les permitan prácticas discursivas que los ayuden a mejorar su falta de comprensión lectora y dificultades en la escritura.

Este recorrido por los aportes previos permite contextualizar el presente estudio dentro de una línea de investigaciones que buscan problematizar y visibilizar las dificultades del ingreso universitario, desde una mirada amplia e integral.

Marco Teórico

Aproximaciones a los conceptos: dificultad y aprendizaje

En primer lugar, se efectúa una breve definición de cada concepto, para luego continuar con una aproximación a la concepción de dificultades de aprendizaje.

El término dificultad significa “embarazo, inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender algo bien y pronto” (Real Academia Española, actualización 2023, definición 1, sección Dificultad)

Según lo expresan Porto y Medina (2021):

La palabra dificultad proviene del término latino *difficultas*. El concepto hace referencia al problema, brete o aprieto que surge cuando una persona intenta lograr algo. Las dificultades, por lo tanto, son inconvenientes o barreras que hay que superar para conseguir un determinado objetivo.

El cuanto al término aprendizaje, éste alude a la “acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa” (Real Academia Española, actualización 2023, definición 1, sección Aprendizaje)

A su vez, aprender significa “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia” (Real Academia Española, actualización 2023, definición 1, sección Aprender)

Luego de conceptualizar los términos, se puede concluir que las dificultades en el aprendizaje configuran un obstáculo a la hora de intentar apropiarse de un conocimiento y una barrera que impide el acceso a un saber determinado.

Algunas teorías de aprendizaje

El aprendizaje ha sido abordado desde diversas corrientes teóricas que ofrecen miradas complementarias sobre cómo se adquiere, construye y aplica el conocimiento. A

continuación, se presentan las principales teorías que permiten comprender la complejidad del proceso educativo, junto con los autores que la desarrollaron.

-Teoría Conductista. Desarrollada por autores como John B. Watson y posteriormente profundizada por B.F. Skinner, esta teoría sostiene que el aprendizaje es una respuesta observable ante estímulos del entorno. Se centra en el condicionamiento y en la modificación de la conducta a través de refuerzos y castigos (Skinner, 1953).

-Teoría del Conductismo Radical. Impulsada por B.F. Skinner, plantea que todo comportamiento humano puede explicarse por la relación entre estímulo y respuesta, sin necesidad de apelar a procesos mentales internos. El aprendizaje se produce cuando una conducta es reforzada positivamente (Skinner, 1953).

-Teoría Cognitivista. Propuesta por autores como Jean Piaget, Jerome Bruner y Robert Gagné. Esta teoría incorpora los procesos mentales internos como estructuras fundamentales del aprendizaje. Se destaca la importancia de la atención, la memoria y la organización del conocimiento (Bruner, 1960; Gagné, 1985; Piaget, 1972).

- Teoría constructivista. Desde el enfoque de Piaget (1972), el aprendizaje es el resultado de una construcción activa por parte del sujeto, que reorganiza su conocimiento en función de nuevas experiencias. En esta línea, el docente es un facilitador del proceso más que un transmisor de saber.

-Teoría del constructivismo social. Lev Vygotsky (1978), introdujo la noción de que el aprendizaje se construye socialmente. El lenguaje y la interacción con otros juegan un papel central. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es una de sus principales contribuciones, en tanto destaca el rol del otro en la formación de capacidades.

-Teoría del aprendizaje significativo. Según David Ausubel (1976), el aprendizaje ocurre cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con

los saberes previos del estudiante. Para lograrlo, es fundamental la organización lógica del contenido y el conocimiento del punto de partida del alumno.

-Teoría del aprendizaje social o cognitivo-social. Desde el enfoque de Albert Bandura (1977), las personas aprenden observando a los demás, a través de la imitación y el modelado. Introduce conceptos como la autoeficacia, el refuerzo vicario y la motivación, subrayando la interacción entre el individuo, el entorno y la conducta.

-Teoría del aprendizaje observacional, también desarrollada por Bandura (1977), explica cómo los sujetos adquieren conductas nuevas mediante la observación de modelos, especialmente cuando estos modelos son reforzados positivamente.

-Teoría del aprendizaje situado y colaborativo. Jean Lave y Etienne Wenger (1991), proponen que el aprendizaje está estrechamente ligado al contexto en el que ocurre. El conocimiento se construye en comunidades de práctica y se afianza a través del intercambio social. En esta línea, el aprendizaje colaborativo se entiende como un proceso en el que los participantes co-construyen saberes a partir de la interacción.

-Teoría humanista del aprendizaje. En esta perspectiva, autores como Carl Rogers (1969) y Abraham Maslow (s.f.), enfatizan la dimensión emocional del aprendizaje. Consideran que el estudiante debe sentirse valorado, comprendido y aceptado para aprender con profundidad. El foco está puesto en la autorrealización y en el desarrollo del potencial humano.

-Teoría psicosocial. Erik Erikson (1968), plantea que el aprendizaje está atravesado por el desarrollo de la identidad y las etapas de la vida. Cada etapa conlleva desafíos específicos que impactan en la forma en que el sujeto se posiciona ante el saber.

-Teoría ecológica. Urie Bronfenbrenner (1979), destaca que el aprendizaje ocurre dentro de un sistema ecológico compuesto por diferentes niveles de influencia: el

microsistema (familia, escuela), el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. La interacción entre estos niveles condiciona el desarrollo del estudiante.

Representaciones estudiantiles sobre el aprendizaje

De acuerdo con lo que plantean Covarrubias Papahiu y Martínez Estrada (2007), el aprendizaje es concebido por los estudiantes universitarios de diversas maneras, dependiendo de cómo experimentan el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las representaciones que construyen a lo largo de su trayectoria educativa. A pesar de esta diversidad, muchos de ellos coinciden en definir el aprendizaje como un proceso que involucra analizar, razonar y comprender, lo que pone en primer plano el papel activo de la cognición. Analizar permite a los estudiantes identificar estructuras y relaciones dentro de la información que reciben; razonar implica establecer vínculos entre datos y conceptos para otorgarles sentido; y comprender se vincula con la aprehensión profunda de los contenidos, en contraste con la repetición mecánica, permitiendo aplicar los conocimientos en situaciones nuevas. Desde esta mirada, comprender supone la capacidad de transferir lo aprendido a otros contextos, lo cual refleja una comprensión funcional y significativa.

Otras concepciones que emergen en los discursos estudiantiles vinculan el aprendizaje con la apropiación de saberes, entendida como la incorporación activa y significativa de conocimientos a partir de la interacción con otros en contextos sociales y culturales. Aprender, en este sentido, implica hacer propios los conocimientos mediante la participación en espacios donde estos saberes circulan según ciertos usos sociales, y poder luego reutilizarlos de forma creativa (Covarrubias Papahiu & Martínez Estrada, 2007).

Asimismo, algunos estudiantes comprenden el aprendizaje como adquisición de habilidades, es decir, como la posibilidad de desarrollar capacidades que les permitan resolver problemas, comunicar ideas y actuar en distintos escenarios. También aparecen,

aunque en menor medida, representaciones que reducen el aprendizaje a la acumulación de conceptos, una visión más próxima a modelos tradicionales centrados en la memorización.

Una última concepción, menos frecuente pero igualmente significativa, es la que entiende el aprendizaje como articulación entre teoría y práctica. En esta visión, aprender implica trasladar lo aprendido en el aula a situaciones reales, aplicando principios teóricos para resolver problemas concretos.

En conjunto, estas representaciones reflejan que los estudiantes no conciben el aprendizaje como un proceso pasivo, sino como una construcción activa y situada, donde intervienen múltiples dimensiones: cognitivas, experienciales, culturales y funcionales. En este proceso, el rol del docente es fundamental, ya que puede facilitar, o dificultar, la construcción de aprendizajes significativos mediante sus intervenciones pedagógicas, actitudes y propuestas didácticas (Covarrubias Papahiu & Martínez Estrada, 2007).

Aproximaciones al Concepto de Dificultades de Aprendizaje

Atendiendo a lo anteriormente mencionado se exponen acercamientos sobre la concepción de las dificultades en el aprendizaje:

Fernández (1987) afirma que las dificultades en el aprendizaje no tienen una única causa, ni situaciones determinantes del problema de aprendizaje. Éste puede responder a causas internas a la estructura familiar e individual del estudiante que presenta la dificultad, al que la autora describe como un problema de aprendizaje que afecta la dinámica entre inteligencia, deseo, organismo y cuerpo, atrapando de manera inconsciente la inteligencia, o puede deberse a causas externas al sujeto y tiene que ver con las dificultades que afectan al estudiante y que presentan a partir del choque entre él, que está intentando aprender, y la institución educativa a la que concurre. Para la autora es necesario y fundamental detectar aquellas situaciones causantes de las dificultades en el aprendizaje y recurrir a planes para prevenir el fracaso escolar.

Las dificultades de aprendizaje también constituyen un fenómeno muy estudiado dentro de la Psicología de la Educación y la Psicopedagogía. Según Romero Pérez y Lavigne Cerván (2004), estos problemas presentan diversas características y afectan a los estudiantes de diferentes maneras. Estas dificultades abarcan una amplia cantidad de problemas que impiden que los estudiantes logren los resultados esperados dentro del tiempo establecido por la institución educativa. Las dificultades pueden deberse a factores cognitivos, aspectos sociales, emocionales y contextuales, afectando tanto a los estudiantes como a su entorno familiar y escolar.

En el marco del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5, las dificultades específicas del aprendizaje se definen como un conjunto de condiciones del neurodesarrollo que afectan la capacidad del individuo para aprender y utilizar habilidades académicas clave, como la lectura, la escritura o las matemáticas, pese a una inteligencia general dentro de los parámetros esperables y acceso a escolarización adecuada (American Psychiatric Association, 2014).

El DSM-5 establece que este trastorno se manifiesta en la infancia o en los primeros años escolares, pero puede continuar a lo largo de la vida si no es identificado y abordado. Las principales áreas afectadas pueden ser: la lectura (precisión, velocidad, comprensión), la expresión escrita (ortografía, gramática, organización) y la matemática (razonamiento, cálculo, memorización de operaciones).

Además, estas dificultades no se explican mejor por otras condiciones médicas o neurológicas, por discapacidades sensoriales, ni por factores socioeducativos, lo que permite distinguirlas de otras formas de bajo rendimiento académico.

Esta conceptualización pone el foco en los procesos cognitivos subyacentes que dificultan el aprendizaje, así como en la importancia de una detección oportuna y de

intervenciones específicas que permitan acompañar a los estudiantes en su trayectoria educativa, especialmente en momentos críticos como el ingreso al nivel universitario.

Desde una perspectiva crítica e inclusiva, López García (2014), advierte que las dificultades de aprendizaje constituyen una problemática compleja que ha sido abordada desde múltiples enfoques. En el plano educativo, se entienden como aquellas manifestaciones persistentes que afectan la adquisición de habilidades básicas como la lectura, la escritura o el cálculo, pese a que el estudiante haya tenido acceso a enseñanza adecuada y no presente discapacidades sensoriales, intelectuales ni contextos extremos de vulnerabilidad

La autora señala que históricamente estas dificultades han sido analizadas desde modelos médicos, neurológicos o clínicos, como las teorías neurofisiológicas, genéticas o de déficit específicos. Sin embargo, enfoques más recientes, como los interaccionistas o los centrados en el entorno educativo, proponen que estas problemáticas emergen de la interacción entre el sujeto y su contexto sociocultural, incluyendo el aula y el estilo de enseñanza. Desde esta perspectiva, el rol del docente resulta fundamental ya que la mirada del profesorado influye directamente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Cuando el docente concibe la diversidad como problema o como excepción, reproduce prácticas excluyentes. En cambio, cuando la entiende como parte constitutiva del aula, puede generar estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión y la participación de todos los estudiantes, incluso de aquellos que presentan dificultades.

La autora resalta también en su artículo, que existen muchas creencias arraigadas en la formación inicial docente que dificultan la implementación real de propuestas inclusivas, como la idea de que sólo los alumnos regulares pueden aprender con éxito. Por ello, se plantea la necesidad de una formación docente que combine conocimientos teóricos con reflexión crítica sobre la práctica, ayudando a desnaturalizar prejuicios y a comprender que

no existen estudiantes normales y especiales, sino sujetos diversos con necesidades y tiempos diferentes para aprender.

Factores externos e internos que influyen en el aprendizaje

En palabras de Cedeño Triviño y Hernández Velásquez (2022), además de las condiciones cognitivas individuales, existen múltiples factores externos que influyen directamente en las posibilidades de aprender y de sostenerse en la trayectoria educativa. Estos factores, que rodean al estudiante en su entorno familiar, social, económico e institucional, pueden actuar como facilitadores o como obstáculos significativos para el aprendizaje.

Entorno familiar

El contexto familiar constituye uno de los pilares fundamentales en la formación del estudiante. No se trata únicamente del nivel educativo de los padres, sino también del tipo de apoyo emocional, la valoración que se le otorga al estudio dentro del hogar, y la disponibilidad de tiempo y recursos para acompañar los procesos escolares.

Nivel socioeconómico

Las condiciones económicas impactan tanto en el acceso como en la continuidad de los estudios. En muchos casos, los estudiantes deben insertarse tempranamente en el mercado laboral, lo que reduce su tiempo disponible para estudiar y aumenta los niveles de fatiga y estrés.

Condiciones materiales para el estudio

Estudiantes que carecen de conectividad estable o de espacios de estudio adecuados se encuentran en desventaja frente a las exigencias académicas actuales, especialmente en contextos de virtualidad.

Expectativas de los adultos significativos

La mirada que los adultos tienen sobre las posibilidades del estudiante impacta en su autoestima académica y compromiso. Las bajas expectativas o el etiquetamiento pueden limitar el desarrollo autónomo.

Rol docente e institucional

Prácticas pedagógicas poco flexibles, escasa atención a la diversidad de ritmos y evaluaciones estandarizadas pueden profundizar desigualdades. Una mirada sensible por parte del equipo docente favorece la inclusión.

Estos factores externos, según los autores, deben ser tenidos en cuenta a la hora de comprender las dificultades de aprendizaje en el nivel superior, ya que influyen no solo en el rendimiento académico, sino también en la motivación, la continuidad de los estudios y la posibilidad real de apropiarse de los saberes propuestos.

Además de los factores externos vinculados al entorno familiar, social o institucional, existen condiciones internas propias del sujeto que también inciden de forma directa en el proceso de aprendizaje. Estos factores están relacionados con aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales y actitudinales, y configuran la disposición con la que cada estudiante se enfrenta a las exigencias académicas (Cedeño Triviño & Hernández Velásquez, 2022, p. 1488).

En este sentido, los autores retoman investigaciones previas que sostienen que el fracaso escolar no puede explicarse únicamente por condiciones externas, sino que debe analizarse como el resultado de una interacción compleja entre variables personales y contextuales (p. 1491). Estas dimensiones internas, aunque menos desarrolladas en el texto, se presentan como componentes fundamentales para comprender las trayectorias educativas, especialmente en niveles superiores donde se requiere mayor autonomía y compromiso con el estudio.

Desde esta perspectiva, afirman los autores, es fundamental que tanto docentes como instituciones reconozcan que el aprendizaje no depende únicamente de la capacidad intelectual del estudiante, sino también de una trama compleja de factores internos que requieren acompañamiento, fortalecimiento y escucha activa.

La mirada docente sobre los procesos de aprendizaje

Desde la perspectiva docente, según afirman Covarrubias Papahiu y Martínez Estrada (2021), el aprendizaje de los estudiantes no es un fenómeno lineal ni homogéneo. Por el contrario, los profesores reconocen que cada estudiante transita su proceso formativo de forma singular, condicionado por múltiples factores internos, externos, emocionales y contextuales. Tal como lo muestra la investigación, los docentes identifican que las dificultades de aprendizaje no siempre responden a una falta de capacidad, sino a barreras estructurales, emocionales o metodológicas que limitan el desarrollo del potencial de los alumnos.

Una de las principales preocupaciones expresadas por los docentes es la falta de motivación en los estudiantes, especialmente en los niveles superiores. Esta desmotivación se vincula, en muchos casos, con una baja percepción de autoeficacia, la sobrecarga de actividades extrainstitucionales o la falta de claridad sobre los objetivos del aprendizaje. Además, se señala que las dificultades no siempre son detectadas a tiempo, lo que agrava los procesos de deserción o bajo rendimiento.

A su vez, los profesores subrayan la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza, promoviendo metodologías activas, recursos accesibles y vínculos pedagógicos significativos. Consideran que el acompañamiento afectivo, la escucha y la empatía son condiciones fundamentales para favorecer el aprendizaje, sobre todo en estudiantes que llegan al nivel superior con trayectorias educativas fragmentadas o con escasa preparación previa.

En este marco, la mirada docente resulta clave para construir diagnósticos institucionales más integrales y para repensar prácticas que promuevan una inclusión real y una permanencia sostenida en el sistema universitario.

Aprendizaje en el contexto universitario

En el ámbito universitario, el aprendizaje no puede entenderse solo como un proceso de adquisición de contenidos, sino como una construcción activa, situada y profundamente influida por factores contextuales, emocionales y sociales. Según la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Córdoba (2015), “los aprendizajes universitarios son múltiples, complejos, graduales, y atraviesan no sólo aspectos cognitivos, sino también emocionales, vinculares y subjetivos”.

Esta mirada permite comprender que las dificultades de aprendizaje no se limitan a falencias individuales, sino que muchas veces se vinculan con barreras institucionales, falta de acompañamiento, modos de enseñar desarticulados con las trayectorias previas del estudiantado y exigencias no explicitadas. En este sentido, la propuesta de tutorías surge como una estrategia pedagógica que reconoce al estudiante como sujeto activo, con necesidades diversas, y que requiere apoyo no solo académico, sino también institucional, afectivo y metodológico.

Así, el aprendizaje en la universidad implica una construcción progresiva de autonomía, autorregulación y pertenencia al mundo académico, que no siempre se produce de forma natural, sino que debe ser sostenida mediante intervenciones sistemáticas y políticas de inclusión educativa.

Articulación entre la escuela secundaria y la universidad

En relación con las dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios al ingresar a la educación superior, Zangrossi (2004) analiza la problemática de la escasa articulación

entre la escuela media y la universidad. El autor señala que este pasaje constituye una transición compleja, donde se ponen en juego no solo saberes disciplinares, sino también lógicas institucionales, culturales y pedagógicas distintas. Según el autor, existe una disociación entre lo que la escuela media propone y lo que la universidad exige, generando un vacío que el estudiante debe afrontar sin suficiente acompañamiento.

Zangrossi identifica que la universidad suele responsabilizar a la escuela por la falta de preparación de los estudiantes, mientras que la escuela se desentiende del nivel superior. En este desencuentro institucional, el sujeto que aprende queda atrapado entre dos mundos que no logran establecer un diálogo fluido ni continuo. Esta falta de articulación produce, en muchos casos, desorientación, baja autoestima académica, dificultades de adaptación, y puede derivar en el abandono temprano de los estudios universitarios.

Desde esta perspectiva, el problema no reside exclusivamente en las capacidades individuales del estudiante, sino en un entramado estructural que requiere políticas educativas integrales, prácticas pedagógicas articuladas y estrategias de acompañamiento que favorezcan una transición gradual, inclusiva y significativa entre niveles.

Una mirada complementaria es la que ofrece Viceconte (2021), quien analiza el proceso de articulación entre la escuela secundaria y la universidad a partir de la enseñanza de la química. La autora señala que esta transición no solo implica un cambio institucional, sino también epistemológico, ya que los modos de abordar los contenidos, las exigencias y las formas de relación pedagógica difieren significativamente entre ambos niveles. En este sentido, muchos estudiantes llegan a la universidad con representaciones previas y estrategias de estudio que no se ajustan a las demandas académicas del nuevo entorno, lo cual genera confusión, inseguridad y dificultades en el aprendizaje. Viceconte sostiene que es necesario tender puentes que permitan construir una continuidad entre niveles, no solo en términos

curriculares, sino también en lo didáctico y metodológico. La articulación, entonces, debe entenderse como un proceso bidireccional, donde tanto la escuela secundaria como la universidad asuman el compromiso de acompañar el pasaje, reconociendo las tensiones y desafíos que este implica.

Transición al nivel universitario desde una perspectiva subjetiva y cultural

Además de las dificultades académicas y estructurales que enfrentan los ingresantes universitarios, es relevante atender a las dimensiones subjetivas y simbólicas implicadas en este pasaje. Tal como plantean Bianchi y Vaccotti (2019), el ingreso a la universidad constituye una experiencia fundante que implica un reposicionamiento del sujeto frente al saber, la institución y sus propias expectativas. En este sentido, el tránsito universitario no puede comprenderse únicamente desde un enfoque técnico-instrumental, sino que requiere considerar los aspectos emocionales, identitarios y culturales que acompañan la vivencia del nuevo rol estudiantil.

Los autores proponen una lectura desde el enfoque clínico-educativo, que permite visibilizar cómo se ponen en juego en los estudiantes múltiples significaciones heredadas de la escuela secundaria, del entorno familiar y de sus experiencias previas de aprendizaje. En este contexto, el ingreso puede provocar sentimientos de desorientación, inseguridad o extrañamiento, especialmente cuando no se cuenta con redes de contención o acompañamiento. Esta mirada subraya la importancia de crear espacios institucionales donde se habilite la palabra del estudiante, se legitimen sus trayectorias y se reconozcan las diferencias subjetivas como parte constitutiva del acto de aprender.

Desde esta perspectiva, la construcción de una “posición de estudiante universitario” es un proceso que lleva tiempo y requiere dispositivos institucionales sensibles a la singularidad de cada sujeto, como las tutorías, los grupos de acompañamiento o los espacios

de escucha. La inclusión en la universidad, entonces, no se reduce al ingreso formal, sino que implica la posibilidad real de alojarse simbólicamente en el nuevo escenario educativo (Bianchi & Vaccotti, 2019).

En la misma línea, otros estudios destacan que el ingreso a la universidad no puede ser abordado únicamente desde parámetros cuantificables o académicos, sino que constituye una experiencia vital atravesada por aspectos subjetivos, simbólicos e identitarios. Tal como lo sostiene el equipo de investigación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, la trayectoria estudiantil se construye en la intersección entre condiciones objetivas (como el acceso, la permanencia y el rendimiento) y vivencias subjetivas vinculadas con el modo en que cada estudiante transita ese pasaje (Mollis et al., 2014).

Esta perspectiva profundiza la noción de que el ingreso universitario es también un proceso de construcción simbólica, en el cual se redefine la relación del sujeto con el saber, la institución y sus propias aspiraciones. Los estudiantes se enfrentan no solo a nuevos contenidos, sino a una cultura institucional que demanda nuevas formas de participación, autonomía y pertenencia. En este marco, el sentimiento de “extrañeza” o desarraigo que puede experimentar el ingresante se vincula con el desafío de apropiarse de un lugar en un espacio que muchas veces resulta ajeno o inaccesible.

Frente a esta complejidad, resulta fundamental que las instituciones universitarias desarrollen políticas y dispositivos que contemplen estas dimensiones subjetivas del ingreso. Programas de tutorías, espacios de diálogo y propuestas pedagógicas sensibles a la diversidad pueden facilitar no solo la permanencia, sino también el reconocimiento del estudiante como sujeto de derecho, con una historia, una voz y un lugar dentro del mundo universitario (Mollis et al., 2014).

El nivel superior en Argentina enmarcado en leyes nacionales y provinciales

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, en el artículo 17 hace mención a la estructura del Sistema Educativo Nacional Argentino el cual comprende cuatro (4) niveles de Educación: Inicial, Primaria, Secundaria y Superior.

La Ley de Educación Superior 24.521 plantea que los fines que persigue la educación superior son: la formación profesional, científica, humanística y técnica en el más alto nivel; la conservación de la cultura nacional; la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas; el desarrollo de actitudes y valores de personas responsables, éticas, solidarias, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, respetar al medio ambiente, a las instituciones y a la democracia; la preparación para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo; la promoción del desarrollo, de la investigación y las creaciones artísticas, para lograr el desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación; la profundización de los procesos de democratización en la educación superior, contribuyendo a la distribución equitativa del conocimiento y asegurando la igualdad de oportunidades; la promoción de variedad en los estudios de nivel superior, prestando atención a las necesidades de la población, del sistema cultural y de la estructura productiva.

En cuanto a los requisitos de ingreso al nivel, esta ley plantea que todas aquellas personas que acreditaron la educación secundaria pueden ingresar a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior.

Los artículos que se citan a continuación hacen referencia a algunos aspectos relevantes de la ley 26.206 con relación a la educación superior:

El art. 34 de la Ley de Educación Superior establece que el nivel superior comprende:

- a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la calificación señalada en la Ley N° 24.521.
- b) Institutos de Educación Superior de

jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

El art. 35 expresa que La Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.

El art. 104 hace referencia a que La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que contribuye al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal.

A su vez, el Artículo 2 de la Ley N.º 24.521 destaca entre las finalidades del sistema educativo nacional el garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los estudiantes. En línea con esto, el Artículo 21 de la misma ley establece que las instituciones universitarias deben brindar a los estudiantes apoyo pedagógico y orientación para facilitar su progreso y permanencia en los estudios.

Desde esta perspectiva, las dificultades de aprendizaje en el ámbito universitario no deben abordarse solo como un problema individual, sino como una responsabilidad compartida entre el estudiante, las instituciones educativas y el Estado. La legislación vigente refuerza la necesidad de diseñar estrategias institucionales de acompañamiento que garanticen trayectorias educativas inclusivas y sostenidas.

Acceso, permanencia y egreso

Respecto a lo anteriormente descrito Bracchi (2016) comenta que la incorporación a la educación superior en la universidad argentina ha tenido variados propósitos a lo largo de las distintas etapas históricas, abordados desde diversas perspectivas. Esta inclusión no solo compone un objetivo formativo de la educación secundaria, como se establece en las Leyes Nacional y Provincial de Educación, sino que también implica que tanto la escuela secundaria

como la universidad deben trabajar en forma colaborativa para fortalecer la conexión existente entre ambos niveles. Esto facilitaría un tránsito más eficiente de los estudiantes a lo largo del sistema educativo.

Vazquez (2024) explica que el principal desafío que enfrenta la universidad pública en Argentina hoy, es que los alumnos no logran finalizar sus estudios superiores. Si bien el acceso a la universidad ha avanzado en términos de democratización, todavía queda pendiente mejorar las oportunidades para los estudiantes más vulnerables. En cuanto a la finalización de estudios, la autora manifiesta que se podría afirmar que esta democratización se ha retrasado ya que los alumnos de menores recursos tienden a abandonar sus estudios y se gradúa un porcentaje inferior al de otros con mejores oportunidades.

Las trayectorias educativas en el nivel superior no solo se ven atravesadas por factores pedagógicos o personales, sino también por estructuras más amplias vinculadas al acceso, la permanencia y la posibilidad real de egresar. Como sostiene García de Fanelli (2005), la educación superior argentina presenta una paradoja significativa: si bien el ingreso es amplio y accesible, las tasas de graduación son bajas y el abandono es elevado. Esta situación se agudiza entre los sectores socioeconómicos más vulnerables, quienes enfrentan mayores dificultades para sostener sus estudios.

Entre los factores que inciden en la deserción se encuentran las demandas laborales tempranas, las responsabilidades familiares, la escasa preparación previa y la falta de acompañamiento institucional. Además, se advierte que muchos estudiantes no logran desarrollar las estrategias académicas necesarias para afrontar los desafíos del nivel, lo que impacta directamente en su rendimiento y motivación. Frente a este escenario, la autora plantea la necesidad de fortalecer políticas de inclusión y dispositivos de apoyo integral que contemplen las múltiples dimensiones que condicionan el aprendizaje en la universidad.

Contexto del sistema universitario argentino: indicadores relevantes

Según la *Síntesis de Información Universitaria 2021-2022* elaborada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, el sistema universitario cuenta con más de 2,7 millones de estudiantes, de los cuales el 81% asiste a instituciones de gestión estatal. En este contexto, uno de los desafíos más notorios es la retención de los estudiantes en el primer año, que alcanza solo el 62,4% (SPU, 2022), lo cual revela que casi 4 de cada 10 estudiantes no continúan sus estudios en la misma carrera al año siguiente. Además, el 23% de los ingresantes opta por cambiar de carrera en el transcurso de uno o dos años posteriores a su inscripción, lo que refleja un grado significativo de inestabilidad en las trayectorias académicas.

Asimismo, apenas el 27,7% de los estudiantes logra egresar en el tiempo teórico estipulado para sus carreras, cifra que se reduce aún más en las universidades estatales. Estos datos permiten comprender que las dificultades en el aprendizaje y la adaptación al entorno universitario no son fenómenos aislados, sino que forman parte de una problemática estructural del sistema educativo superior, afectando especialmente a quienes recién ingresan. En este marco, resulta fundamental el diseño de políticas institucionales que promuevan estrategias de acompañamiento académico y emocional para garantizar la permanencia y el egreso efectivo.

Factores asociados a la deserción universitaria

La deserción en el nivel superior es una problemática multicausal que no puede explicarse exclusivamente desde una dimensión individual. Según un estudio realizado por Fernández et al. (2021), existen factores personales, académicos e institucionales que se entrelazan y afectan la continuidad de los estudiantes en la universidad. Entre los factores personales se destacan la escasa motivación, la falta de hábitos de estudio y la desorientación

vocacional; mientras que en el plano académico, inciden la sobrecarga de contenidos, metodologías descontextualizadas, y dificultades de comprensión en las materias troncales.

Por su parte, los factores institucionales adquieren un peso decisivo: la falta de acompañamiento tutorial, la escasa articulación entre niveles educativos, y las deficiencias en el sistema de ingreso son elementos que obstaculizan la permanencia. Los autores concluyen que la deserción no puede ser abordada de manera aislada, sino que exige una lectura integral del entorno educativo y la implementación de políticas institucionales que favorezcan trayectorias sostenidas. Esta mirada se alinea con la perspectiva psicopedagógica que entiende el aprendizaje como un proceso vinculado no solo al sujeto que aprende, sino también a las condiciones que lo rodean.

La tutoría como estrategia de acompañamiento en el nivel superior

Dentro de las estrategias institucionales que buscan favorecer la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes universitarios y no universitarios, la tutoría ocupa un lugar clave. Esta herramienta, entendida como una modalidad de acompañamiento personalizada, apunta a promover la formación integral del estudiante, brindándole orientación académica, afectiva y metodológica. Según Bastidas (2020), la tutoría universitaria y no universitaria contribuye no solo al fortalecimiento de las competencias académicas, sino también al desarrollo de habilidades personales y sociales que inciden positivamente en la adaptación al entorno universitario.

El autor sostiene que, en contextos marcados por trayectorias educativas dispares y por la falta de preparación previa, la figura del tutor cobra relevancia como nexo entre los estudiantes y la institución. A través de una relación dialógica y horizontal, el tutor puede identificar tempranamente señales de desmotivación, dificultades de aprendizaje o problemas contextuales que afecten la continuidad de los estudios. Asimismo, la tutoría constituye un espacio de contención emocional y de reflexión sobre el propio proceso de formación.

En este marco, la implementación de programas de tutorías institucionales se vuelve una estrategia necesaria para favorecer la inclusión, reducir el abandono y acompañar de forma más integral las trayectorias académicas de los ingresantes, particularmente aquellos provenientes de sectores vulnerables o con escasa capital cultural universitario.

Tutorías y acompañamiento académico

La transición del nivel medio al universitario representa para muchos estudiantes una etapa crítica, caracterizada por desafíos académicos, organizativos y emocionales. En este contexto, la implementación de tutorías académicas y motivacionales aparece como una estrategia pedagógica significativa. Estas tutorías, al ser desarrolladas por pares, no solo facilitan el aprendizaje de contenidos disciplinares, sino que también brindan contención y acompañamiento en la adaptación al nuevo entorno educativo. Desde esta perspectiva, se promueve un aprendizaje autónomo y reflexivo, fortaleciendo las capacidades de los ingresantes mediante el estímulo de procesos metacognitivos, toma de decisiones y resolución de problemas (Lagger et al., s.f.).

La tutoría como herramienta pedagógica

La masificación del acceso a la universidad en Argentina ha generado nuevos desafíos, especialmente vinculados a la permanencia y la finalización de los estudios superiores. Ante este panorama, las instituciones han comenzado a implementar diversos dispositivos pedagógicos de acompañamiento. Entre ellos, la tutoría universitaria se destaca como una herramienta clave para facilitar la inserción, retención y tránsito académico de los estudiantes, sobre todo durante los primeros años de cursada.

Según Cambours de Donini, Iglesias y Muiños de Britos, la tutoría no debe concebirse como un fin en sí mismo, sino como un medio pedagógico e institucional que permite acompañar, orientar y sostener las trayectorias educativas de los estudiantes, atendiendo a sus necesidades cognitivas, emocionales y sociales. La implementación de planes tutoriales debe

partir de un diagnóstico de las dificultades frecuentes —como la falta de hábitos de estudio, la escasa autonomía intelectual o las dificultades en la lectura y escritura académica— y contemplar la participación activa de docentes capacitados, en el marco de un compromiso institucional sostenido (Cambours de Donini et al., s.f.).

Estas acciones pueden organizarse en diversas modalidades (individuales o grupales) y tipos (pedagógicas, académicas, profesionales y de tesis), siendo especialmente efectivas cuando forman parte de un Programa de Pedagogía Universitaria integral que articule el trabajo de estudiantes, profesores, equipos de gestión y currículo. Las experiencias analizadas en el artículo muestran que la tutoría, bien implementada, no solo contribuye al mejoramiento del rendimiento académico, sino que también favorece el sentido de pertenencia y la continuidad en la vida universitaria.

Educación inclusiva, equidad y permanencia

El acceso a la universidad por sí solo no garantiza la equidad en la educación superior. Según Plencovich, Méndez y Ocampo (2022), es necesario repensar las condiciones reales de permanencia y egreso como parte de una perspectiva inclusiva que interpela a las instituciones. Las autoras plantean que el ingreso se ha ampliado en muchos casos a través de políticas de apertura, pero que aún persisten barreras simbólicas, culturales y académicas que generan trayectorias fragmentadas o abandonos tempranos.

Desde esta mirada, la inclusión en el ámbito universitario no puede limitarse a permitir el acceso, sino que debe acompañarse de propuestas institucionales que reconozcan la diversidad del estudiantado, incluyendo condiciones materiales, trayectorias escolares previas, pertenencia de clase, género, edad o primera generación universitaria. Como sostienen las autoras, la equidad no se garantiza por decreto, sino que requiere voluntad política, compromiso pedagógico y acciones sostenidas que transformen las prácticas de enseñanza, evaluación y acompañamiento.

En este sentido, las dificultades de aprendizaje que presentan muchos estudiantes no son necesariamente indicativas de incapacidad o falta de esfuerzo, sino que también pueden expresar una falta de sintonía entre lo que las instituciones ofrecen y lo que los estudiantes necesitan para aprender y permanecer.

En síntesis, el recorrido teórico realizado permite comprender que las dificultades de aprendizaje al ingreso al nivel superior no responden a una causa única, sino que emergen de una compleja trama de factores personales, sociales, institucionales y pedagógicos. El análisis de distintas teorías del aprendizaje, las representaciones de los estudiantes, las perspectivas docentes, así como los datos del sistema universitario argentino, evidencian la necesidad de pensar estrategias integrales de acompañamiento. En este marco, las tutorías aparecen como una herramienta clave para favorecer la inclusión, la permanencia y el desarrollo de trayectorias educativas significativas. Esta revisión constituye, por tanto, el fundamento conceptual que orienta la presente investigación y permite profundizar en el análisis de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios y no universitarios en su etapa inicial

Método

El presente estudio se inscribe dentro del enfoque cualitativo, de tipo empírico y de corte transversal. Esta elección metodológica resulta adecuada para abordar las experiencias subjetivas vinculadas a las dificultades de aprendizaje en el ingreso al nivel universitario, ya que permite una comprensión profunda del fenómeno en su contexto natural. Tal como afirman Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), en las investigaciones cualitativas los datos se recogen en los escenarios donde ocurren los hechos, privilegiando la interpretación desde la perspectiva de los propios participantes.

Diseño

El diseño adoptado es de tipo fenomenológico descriptivo, orientado a explorar los significados y sentidos que los actores implicados —docentes y estudiantes universitarios y no universitarios— atribuyen a las dificultades de aprendizaje experimentadas durante el ingreso al nivel superior. El trabajo de campo se desarrolló en la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional San Nicolás (UTN), y el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 128, ambas de gestión pública y ubicadas en la ciudad de San Nicolás, provincia de Buenos Aires. Esta estrategia de diseño permitió recuperar tanto las percepciones profesionales de quienes acompañan los procesos educativos, como las vivencias personales de quienes transitan esta etapa clave. Desde esta mirada, el enfoque fenomenológico facilita la indagación de las dimensiones emocionales, cognitivas y contextuales que configuran dichas experiencias.

Participantes y muestra

La muestra fue de tipo intencional y por conveniencia, conformada por estudiantes de primer año de distintas carreras dictadas en la Universidad Tecnológica Nacional Regional San Nicolás y el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°128, quienes respondieron voluntariamente una encuesta anónima en la que se buscó representar

diversidad en cuanto a edad, género, trayectoria escolar previa (escuela pública/privada) y situación académica actual. Y docentes del nivel superior universitario y no universitario que dictan asignaturas del primer año en distintas carreras en dos instituciones: la Universidad Tecnológica Nacional Regional San Nicolás y el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°128. Estos últimos participaron respondiendo a entrevistas, con el fin de relevar sus percepciones sobre las principales dificultades observadas en el aula y las estrategias de acompañamiento implementadas.

Instrumentos

Para la recolección de datos se diseñaron dos instrumentos complementarios:

- Entrevistas semiestructuradas a docentes: se realizaron 12 entrevistas presenciales, pactadas con anterioridad, grabadas en audio con autorización y posteriormente transcritas en forma literal. Se empleó un guion flexible que permitió indagar las principales dificultades de aprendizaje observadas en estudiantes ingresantes, los factores asociados (académicos, personales e institucionales), diferencias según la escuela secundaria de procedencia y estrategias pedagógicas implementadas para el acompañamiento. Todas las entrevistas se llevaron a cabo previa firma de consentimiento informado y grabadas con autorización, para su posterior transcripción y análisis.

- Encuesta a estudiantes de primer año: se administraron 50 encuestas estructuradas y anónimas a estudiantes de primer año de instituciones universitarias y no universitarias, estructurada en dos partes. La primera recaba datos generales (edad, carrera, escuela de procedencia, primera generación universitaria). La segunda incluye preguntas cerradas y abiertas sobre las dificultades experimentadas, percepción del nivel de exigencia, recursos de apoyo utilizados, y sugerencias para mejorar la experiencia académica. El cuestionario indagó aspectos vinculados con comprensión lectora, escritura académica, técnicas de estudio, gestión de la información, factores emocionales y sociales que afectan el

rendimiento, y percepción sobre las estrategias de acompañamiento institucional. El instrumento fue aplicado en formato papel, entregado en mano y respondido de manera presencial. La participación fue voluntaria, anónima y con firma de consentimiento informado.

Procedimientos

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2025. Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial en función de la disponibilidad de los docentes, y registradas mediante grabación con previo consentimiento. Las encuestas fueron distribuidas a los estudiantes en formato papel, garantizando el anonimato y el consentimiento informado. En ambos casos se utilizó la toma de notas para ampliar las respuestas de los participantes.

Posteriormente, los datos fueron organizados y analizados mediante un enfoque de análisis temático, identificando categorías emergentes que permitan interpretar los sentidos atribuidos por los participantes a las dificultades de aprendizaje en el contexto del nivel superior. Los resultados fueron sistematizados respetando la confidencialidad de la información y el resguardo ético de los participantes.

Constancia de la utilización del consentimiento informado

Considerando los aspectos éticos, previamente se procede a la lectura y firma del consentimiento informado, en el que se explicita detalladamente en qué consiste la investigación, y se menciona el respeto a la confidencialidad y derechos de los participantes (Losada,2014)

Resultados

El análisis de las entrevistas a docentes y las encuestas a estudiantes permitió construir una visión integral acerca de las principales dificultades que atraviesan los ingresantes al nivel superior en San Nicolás. En ambos casos, se destaca la comprensión lectora y la escritura académica como problemáticas centrales. Los docentes señalaron reiteradamente que muchos estudiantes presentan dificultades para comprender textos extensos o con terminología especializada, lo cual coincide con un gran número de los encuestados que reconoció problemas al enfrentarse con lecturas académicas. Asimismo, una gran parte de los estudiantes expresó dificultades para redactar textos de manera clara y coherente, en sintonía con lo que los profesores identifican como limitaciones frecuentes en los primeros trabajos escritos. En palabras de una alumna: *“Cuando los textos tienen muchas páginas me cuesta organizar qué es lo más importante, termino leyendo todo sin entender del todo”* (Encuesta estudiantil). Esta percepción es ratificada por los docentes entrevistados, quienes señalaron reiteradamente la falta de preparación en este aspecto. Una profesora sostuvo: *“Considero que más que nada es la comprensión lectora; no están acostumbrados a textos más largos, más complejos”*.

Asimismo, se detectaron limitaciones en la escritura académica, reflejadas en dificultades para organizar ideas, desarrollar argumentaciones y redactar trabajos con coherencia. Una docente, describió que *“cada vez más, año a año, noto un mayor crecimiento de dificultades en la escritura académica y en el desarrollo de la actividad narrativa”*.

Otra dimensión significativa refiere a las técnicas de estudio y la gestión del aprendizaje. Desde la perspectiva docente, gran parte de los estudiantes llega al nivel superior sin estrategias consolidadas para organizar la información ni hábitos de estudio sistemáticos. Una profesora señaló que los ingresantes *“tienen dificultad en seleccionar ideas principales,*

lo que llamamos la lectura académica. Les llama la atención cuando el texto tiene más de cuatro o cinco hojas, les parece demasiado grande". Este señalamiento encuentra respaldo en las encuestas, donde un alto porcentaje de los estudiantes manifestó no haber incorporado hábitos de estudio y admiten desorganización en la gestión del tiempo. Algunos aseguran no haber adquirido estas habilidades en el nivel anterior y se encuentran con que el ingreso al nuevo nivel representa afrontar desafíos para los que no se sienten preparados. Esta percepción fue ratificada por el profesorado, que identificó la ausencia de estrategias como un obstáculo central para la continuidad académica.

Los factores emocionales aparecen como condicionantes claves en la trayectoria académica. Varios docentes mencionaron la frustración temprana frente a los parciales como una de las principales causas de deserción, a lo que se suma la falta de perseverancia y el estrés académico. En consonancia, un número elevado de estudiantes reportó experimentar ansiedad o nerviosismo en instancias de evaluación, mientras que otro tanto reconoció haber considerado abandonar alguna materia por este motivo. La desmotivación y el estrés constituyen un motivo habitual de abandono, sugirieron algunos docentes.

Además de la ansiedad ante los exámenes y la frustración por los primeros fracasos académicos, las entrevistas evidencian un trasfondo más amplio en lo emocional. Varios docentes coinciden en que muchos ingresantes llegan con una baja tolerancia a la frustración, lo que repercute en su permanencia. Una de las docentes entrevistadas, lo explicó así:

"Trabajamos con una comunidad de alumnos con dificultades en la frustración... muchos se frustran ante una primera materia desaprobada y directamente quieren dejar".

A ello se suman sentimientos de inseguridad y falta de confianza. Una estudiante comentó: *"Siento que todos entienden menos yo, me da vergüenza preguntar"* (Encuesta estudiantil). Estas percepciones generan retraimiento, aislamiento y, en algunos casos, abandono temprano de las cursadas.

Los docentes también destacan la influencia de la cultura de la inmediatez, que lleva a muchos jóvenes a esperar resultados rápidos. Una profesora describió: *“Hay falta de perseverancia... no está tan internalizado que el aprendizaje es un proceso de renuncia, que implica dejar de lado otras cosas para lograr un objetivo académico”*.

Asimismo, se observan casos en los que las responsabilidades familiares se convierten en una carga emocional añadida. Algunas estudiantes, en su mayoría mujeres, señalaron la dificultad de compatibilizar estudio, trabajo y maternidad. En palabras de una alumna: *“Quiero seguir estudiando, pero al mismo tiempo tengo que cuidar a mis hijos, a veces siento que no llego”* (Encuesta estudiantil).

Este conjunto de testimonios muestra que lo emocional no constituye un aspecto secundario, sino un eje transversal que atraviesa tanto el desempeño académico como las decisiones de continuidad en la carrera.

Otro aspecto destacado por los docentes refiere a las dificultades de quienes retoman los estudios después de un período prolongado sin cursar. Estos estudiantes, en su mayoría adultos jóvenes, enfrentan barreras específicas vinculadas tanto a lo académico como a lo emocional.

Una profesora de uno de los institutos visitados observó: *“Se nota muchísimo la diferencia en quienes han terminado el secundario hace muchos años o en quienes lo hicieron a través de planes especiales, plan Fines. También vemos que aquellos que ya cursaron uno o dos años de otra carrera tienen otra base distinta, pero a los que estuvieron alejados del estudio se les dificulta mucho más el ingreso”*.

Estas trayectorias interrumpidas impactan de manera directa en la apropiación de saberes básicos, como la lectura académica o la organización de la cursada. Un estudiante que retomó sus estudios después de varios años comentó: *“Me cuesta volver a concentrarme, siento que estoy fuera de ritmo comparado con los más jóvenes”* (Encuesta estudiantil).

Además, los docentes señalan que estas personas suelen experimentar un desafío doble: por un lado, la exigencia de retomar prácticas académicas que habían quedado en suspenso, y por otro, la necesidad de reorganizar responsabilidades laborales y familiares. Esto genera una presión emocional que, en algunos casos, los lleva a sentir que están en desventaja frente a sus compañeros más jóvenes.

En cuanto a los factores socioeconómicos, los testimonios docentes subrayaron la incidencia de la necesidad de trabajar mientras se cursan los estudios, lo que repercute en la disponibilidad de tiempo y en la concentración. Una parte significativa de los encuestados señaló la necesidad de trabajar mientras estudian, lo cual repercute en la regularidad de la asistencia y en el tiempo disponible para el estudio. Según relató un estudiante: *“Salgo de trabajar tarde y ya no tengo energía para leer los textos, me retraso siempre”* (Encuesta estudiantil). Una docente coincidió al afirmar: *“Últimamente para mí se ve mucho el impacto de las necesidades de salir a trabajar, entonces por ahí se hace menos fluido el ritmo en cuanto al estudio”*. También señaló que estas condiciones generan diferencias de base entre los alumnos: mientras algunos pueden dedicarse exclusivamente al estudio, otros deben compatibilizarlo con el sostén económico de su familia. La situación socioeconómica repercute también en lo emocional, incrementando la ansiedad y la sensación de desventaja frente a quienes no enfrentan las mismas limitaciones.

Este conjunto de factores muestra que la dimensión socioeconómica no puede ser entendida como un condicionante aislado, sino como una variable estructural que atraviesa y potencia otras dificultades, desde las académicas hasta las emocionales.

En el análisis de las entrevistas también aparece la preocupación docente por acompañar a los estudiantes sin estigmatizarlos ni exponerlos frente al grupo. Una profesora lo expresó con claridad: *“Lo que intento es analizar cada uno en su particularidad y mantener un diálogo más personalizado con el alumno para ver dónde hay dificultades y si le*

puedo ayudar... no es exponer a los alumnos sino ir siguiéndolo, sobre todo en los cortes evaluativos, para hacer una devolución personal”.

Este enfoque muestra que, más allá de la existencia de dificultades académicas o emocionales, el modo en que la institución y los docentes las abordan resulta determinante para la permanencia de los estudiantes. El acompañamiento individual, el respeto por la privacidad y la escucha activa permiten que los alumnos se sientan contenidos y reconocidos, en lugar de ser señalados o marginados.

Finalmente, tanto docentes como estudiantes coincidieron en señalar la relevancia del acompañamiento institucional. Los profesores destacaron la importancia de las tutorías, los talleres de lectura y escritura, las entrevistas de orientación y los espacios de filiación institucional como estrategias que favorecen la permanencia. De manera complementaria, una parte de los encuestados valoró positivamente la existencia de tutorías y espacios de consulta, aunque un alto porcentaje admitió desconocer la totalidad de recursos disponibles en sus instituciones o no haber hecho uso de ellos.

En síntesis, la triangulación de datos evidencia que las principales barreras para el aprendizaje y la continuidad en el nivel superior se concentran en tres ejes: académico (comprensión lectora, escritura y técnicas de estudio), emocional (frustración, ansiedad, falta de perseverancia) y socioeconómico (trabajo paralelo a los estudios). Frente a ello, las estrategias de acompañamiento institucional se configuran como un recurso clave, aunque todavía requieren mayor alcance y difusión para garantizar trayectorias más inclusivas y sostenidas.

Discusión

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las dificultades de aprendizaje en el ingreso al nivel superior no son homogéneas ni lineales, sino que conforman un entramado complejo de factores que inciden en la permanencia de los estudiantes. Este apartado busca

interpretar los hallazgos a la luz de la bibliografía analizada, con el fin de profundizar la comprensión de las tensiones que atraviesan las trayectorias de los estudiantes ingresantes en la ciudad de San Nicolás.

Dificultades académicas: lectura, escritura y técnicas de estudio

El primer eje para destacar es el referido a las limitaciones en comprensión lectora y escritura académica. Tanto estudiantes como docentes coincidieron en que los textos extensos y con lenguaje especializado resultan desafiantes. Este hallazgo coincide con Jiménez Contreras y Figuera Ávila (2024), quienes señalaron que la sobrecarga de información y la falta de práctica lectora obstaculizan la comprensión profunda. En el presente estudio, varios estudiantes expresaron que no saben identificar ideas principales ni discriminar información central de la secundaria.

Del mismo modo, la escritura académica se erige como un obstáculo mayor. Rossi Peralta (2023) observó que las dificultades de los universitarios para producir textos se vinculan con el desconocimiento de los géneros discursivos y la falta de claridad sobre los objetivos de cada tipo de escrito. Esta observación se ve reflejada en San Nicolás: los estudiantes se sienten inseguros al redactar informes, ensayos o resúmenes. Además, muchos se preocupan en exceso por las normas de citación, lo que refuerza lo planteado por la autora respecto a la tensión entre forma y contenido.

La ausencia de técnicas de estudio constituye otro punto nodal. Reyes-González, Meneses-Báez y Díaz-Mujica (2022) enfatizaron la importancia de las habilidades metacognitivas, especialmente la gestión del tiempo. En este trabajo, la mayoría de los alumnos reconoció no contar con rutinas de estudio consolidadas. Ello no solo limita la comprensión de los contenidos, sino que aumenta la ansiedad frente a exámenes y entregas. El dato adquiere relevancia porque confirma lo observado por González Sanzana y Arce Secul (2021): las trayectorias escolares previas son un predictor significativo de permanencia.

La discusión sobre lo académico permite subrayar que no se trata simplemente de estudiantes con “déficits individuales”, sino de un problema estructural vinculado con la débil articulación entre la secundaria y el nivel superior. Vallvé Quiñones (2021) ya advertía que los retos de la transición educativa se relacionan con la falta de continuidad y de políticas de acompañamiento. Los hallazgos de San Nicolás confirman esta idea: los ingresantes llegan con bases dispares y, en muchos casos, insuficientes para responder a las exigencias del nivel superior.

Dimensión emocional: ansiedad, frustración y perseverancia

Las emociones negativas emergen como un factor central. La ansiedad, el nerviosismo y la frustración fueron mencionados por estudiantes y docentes como determinantes en la continuidad académica. Esto dialoga con Castillo-Fernández, Castillo-González y Castillo-Ramos (2022), quienes destacaron que la ansiedad en contextos de aprendizaje virtual afecta la concentración y el bienestar. Aunque el estudio de San Nicolás se centra en educación presencial, los efectos emocionales son semejantes: los alumnos sienten que no logran alcanzar los estándares esperados y experimentan inseguridad en su desempeño.

Una docente entrevista introdujo un elemento valioso al señalar la “cultura de la inmediatez”. Esta observación se vincula con Romero-Romero et al. (2023), quienes demostraron que el estrés académico incide en la comprensión de conceptos complejos en biofísica. Ambos casos ilustran que los estudiantes esperan resultados rápidos y que, ante la ausencia de logros inmediatos, se instala la frustración. Este clima cultural atenta contra la construcción de procesos sostenidos de aprendizaje y explica en parte la alta deserción del primer año.

Además, la presencia de responsabilidades familiares —maternidad, cuidado de hijos o tareas domésticas— intensifica las tensiones emocionales. En los relatos recogidos, varias estudiantes expresaron sentirse en desventaja respecto de sus compañeros más jóvenes. Esto

confirma lo expuesto por Vallvé Quiñones (2021), quien observó que factores personales y familiares son determinantes en la transición hacia la universidad.

La discusión sobre lo emocional conduce a reconocer que el aprendizaje no es únicamente un proceso cognitivo, sino también afectivo y motivacional. Ignorar esta dimensión conduce a intervenciones incompletas. Por ello, los resultados confirman la necesidad de políticas institucionales que no solo enseñen técnicas de estudio, sino que también ofrezcan espacios de contención y acompañamiento emocional.

Condiciones socioeconómicas y desigualdades de acceso

El tercer eje refiere a las condiciones socioeconómicas. Una parte considerable de los estudiantes de San Nicolás trabaja mientras estudia, lo que repercute en la asistencia, la regularidad y el rendimiento. Este dato conecta con los hallazgos de Maggiori, Ardissino y Lariguet (2022), quienes evidenciaron que la situación laboral y el nivel educativo de los padres influyen significativamente en el rendimiento académico.

A ello se suman limitaciones materiales, como la falta de acceso a dispositivos tecnológicos o a conectividad estable. García-González y Rodríguez-Zapata (2021) habían mostrado cómo estas desigualdades se profundizaron durante la pandemia, afectando de manera especial a los sectores más vulnerables. Aunque en el presente estudio el contexto no es remoto, los testimonios de estudiantes que no pueden descargar apuntes o acceder a plataformas virtuales reflejan la persistencia de esta brecha digital.

Las condiciones socioeconómicas también impactan en lo emocional. Los estudiantes expresan sentirse en desventaja frente a quienes pueden dedicarse exclusivamente al estudio. La preocupación por sostener económicamente a la familia genera ansiedad y sensación de fracaso anticipado. Estos hallazgos permiten pensar, junto con González Sanzana y Arce Secul (2021), que la deserción no debe leerse únicamente como un problema académico, sino como el resultado de la interacción de factores sociales y económicos.

Trayectorias interrumpidas y retorno a los estudios

Un hallazgo particular de este estudio es la situación de quienes retoman los estudios después de varios años. Los docentes entrevistados señalaron que estos estudiantes enfrentan un desafío doble: por un lado, volver a incorporar hábitos de lectura y estudio que habían quedado en suspenso; por otro, compatibilizar sus nuevas responsabilidades laborales y familiares.

Este fenómeno se enlaza con lo expuesto por Vallvé Quiñones (2021), quien en su investigación sobre adultos emergentes mostró que las trayectorias discontinuas plantean desafíos adicionales en el ingreso al nivel superior. Asimismo, González Sanzana y Arce Secul (2021) confirmaron que la continuidad escolar previa es un factor de peso en la permanencia. En el caso de San Nicolás, los estudiantes que retomaron sus estudios expresaron sentirse “fuera de ritmo” respecto de sus compañeros, lo que coincide con lo observado en la literatura.

Recursos institucionales y filiación académica

Los resultados también evidencian la existencia de tutorías y espacios de apoyo, aunque no siempre son aprovechados por los estudiantes. Una docente afirmó que las tutorías son efectivas, pero que todavía falta “aceitar el proceso” y mejorar la comunicación. Este dato dialoga con lo expuesto por Rossi Peralta (2023), quien enfatizó la necesidad de tutores que acompañen los procesos de escritura académica.

La filiación institucional surge como una estrategia central. Varios profesores resaltaron que trabajar el sentido de pertenencia resulta clave para evitar la interrupción de las trayectorias. Esta idea coincide con lo planteado por Reyes-González et al. (2022), quienes observaron que los estudiantes con mejor desempeño eran aquellos que lograban organizar su tiempo y establecer vínculos claros con la institución.

Sin embargo, también se señaló que los esfuerzos institucionales suelen estar condicionados por limitaciones burocráticas. Como expresó una docente, muchas veces “las posibilidades institucionales existen, pero cuesta pensar en alternativas distintas por cuestiones administrativas”. Esta tensión refleja la necesidad de repensar las políticas de acompañamiento en clave de inclusión y equidad, como sugieren García-González y Rodríguez-Zapata (2021) al analizar la respuesta institucional frente a la pandemia.

La convergencia entre resultados y bibliografía permite concluir que las dificultades de aprendizaje en el ingreso al nivel superior son el resultado de múltiples factores interrelacionados. No se trata solo de un problema individual, sino de un entramado que combina lo académico, lo emocional, lo socioeconómico y lo institucional.

Los aportes de autores como Vallvé Quiñones (2021), Rossi Peralta (2023), Jiménez Contreras y Figuera Ávila (2024), García-González y Rodríguez-Zapata (2021), González Sanzana y Arce Secul (2021), entre otros, permiten situar los hallazgos locales en un marco más amplio de investigaciones sobre permanencia y deserción. En todos los casos, la conclusión es coincidente: la transición al nivel superior requiere estrategias de acompañamiento integrales que atiendan tanto las habilidades académicas como el bienestar emocional y las condiciones de vida de los estudiantes

Conclusiones

El presente estudio permitió identificar que las principales dificultades de aprendizaje en los estudiantes ingresantes al nivel superior en San Nicolás se concentran en tres dimensiones interrelacionadas: académica, emocional y socioeconómica.

En primer lugar, se constató que la comprensión lectora, la escritura académica y la ausencia de técnicas de estudio sistemáticas constituyen los mayores desafíos en el ingreso.

Estas limitaciones impactan directamente en la posibilidad de apropiarse de los contenidos, cumplir con las exigencias académicas y sostener trayectorias regulares.

En segundo lugar, los factores emocionales, como la ansiedad en instancias de evaluación, la frustración temprana y la falta de perseverancia, se expresan como variables críticas que condicionan el rendimiento y la continuidad de los estudios. Estos elementos muestran la importancia de considerar la dimensión subjetiva del aprendizaje junto con las capacidades cognitivas.

En tercer lugar, las condiciones socioeconómicas —particularmente la necesidad de compatibilizar estudio y trabajo— inciden de manera significativa en la permanencia, reproduciendo desigualdades previas en el acceso al conocimiento y en las oportunidades de progreso académico.

De manera transversal, se evidenció que las estrategias institucionales de acompañamiento, como tutorías, talleres de lectura y escritura, consejerías estudiantiles y espacios de filiación institucional, son valoradas positivamente tanto por docentes como por estudiantes. No obstante, se requiere fortalecer su alcance y difusión, así como promover una mayor articulación entre la escuela secundaria y la universidad, a fin de garantizar un tránsito más inclusivo.

En síntesis, la investigación demuestra que las dificultades de aprendizaje al ingreso al nivel superior no pueden ser atribuidas únicamente a carencias individuales, sino que deben entenderse como el resultado de un entramado de factores pedagógicos, emocionales, sociales e institucionales. Reconocer esta complejidad constituye el primer paso para diseñar estrategias integrales de intervención que favorezcan la permanencia, la equidad y el éxito académico en el nivel superior.

Aportes y contribución de la investigación

Este trabajo aporta un diagnóstico situado, basado en la voz de docentes y estudiantes. Triangula datos cuantitativos y cualitativos, y recupera la categoría de filiación institucional como un factor central de permanencia. Además, ofrece insumos prácticos para el diseño de políticas de primer año en instituciones universitarias y no universitarias de la región.

Limitaciones de la investigación

El estudio se basó en 50 encuestas y 12 entrevistas, lo que limita la posibilidad de generalización. El diseño transversal impide observar la evolución de las trayectorias. Además, los datos provienen de autoinformes, con el sesgo que ello implica, y no incluyen indicadores objetivos de rendimiento.

A las limitaciones ya mencionadas se suma la dificultad para concertar entrevistas con los docentes sin interrumpir sus actividades académicas. La mayoría de los profesores dispone de tiempos muy acotados fuera del aula y las instancias de cursada no podían ser interrumpidas para no alterar el normal desarrollo de las clases. Esto obligó a reorganizar horarios, postergar encuentros y, en algunos casos, reducir la extensión de las entrevistas previstas. Si bien no afectó la calidad del material recogido, sí limitó la posibilidad de profundizar en ciertos aspectos o de entrevistar a un número mayor de docentes.

Líneas de investigación futuras

Se recomienda realizar estudios longitudinales que sigan cohortes de estudiantes a lo largo de su carrera, incorporar análisis de producciones escritas y observaciones de aula, y evaluar el impacto de los programas de tutorías y talleres. Asimismo, resulta pertinente profundizar en la categoría de filiación institucional y su relación con la retención.

Propuesta de intervención

Los resultados de la presente investigación permiten afirmar que las principales dificultades en el ingreso al nivel superior en San Nicolás se vinculan con la comprensión lectora, la escritura académica y la ausencia de técnicas de estudio sistemáticas. A estas limitaciones de carácter académico se suman factores emocionales —como la ansiedad frente a los exámenes y la frustración ante las primeras desaprobaciones— y condiciones socioeconómicas que afectan el tiempo disponible para el estudio y la continuidad de la trayectoria. Tanto los docentes como los estudiantes señalaron que estas dificultades no pueden reducirse a simples carencias individuales, sino que deben entenderse en el marco de un entramado pedagógico, subjetivo y estructural que condiciona el ingreso y la permanencia.

En respuesta a este diagnóstico, se propone el Programa Integral de Acompañamiento a Ingresantes (PIAI), concebido como una política institucional de primer año con alcance universal y apoyos focalizados para aquellos estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad. El programa articula distintas dimensiones: alfabetización académica, tutorías integrales, acompañamiento socioemocional, articulación entre la secundaria y la universidad, estrategias de filiación institucional y acciones de apoyo socioeconómico. Se trata, en definitiva, de una propuesta que reconoce la complejidad de los procesos de transición educativa y busca dar respuestas concretas desde las instituciones.

El objetivo general del PIAI es favorecer la permanencia y el desempeño académico de los ingresantes mediante el desarrollo de competencias de lectura y escritura, el fortalecimiento de la autonomía en el estudio, la provisión de apoyo emocional y la construcción de un sentido de pertenencia institucional. En este marco, los objetivos específicos se orientan a mejorar la comprensión lectora y la escritura académica, instalar hábitos de estudio planificados y estrategias metacognitivas, disminuir la ansiedad evaluativa

y la frustración temprana, fortalecer la filiación institucional a través de actividades de integración y atenuar el impacto de las condiciones socioeconómicas sobre la permanencia.

En cuanto a los componentes principales, el programa contempla la puesta en marcha de talleres de lectura y escritura académica en el primer cuatrimestre, diseñados como espacios prácticos y participativos que trabajen con textos disciplinares y producciones propias de los estudiantes. Estos talleres no se limitarán a la transmisión de técnicas, sino que buscarán generar una cultura académica que enseñe a leer y escribir en la universidad, con retroalimentación docente y entre pares.

El segundo componente lo constituyen las tutorías integrales, que se desarrollarán semanalmente a cargo de docentes y tutores pares. Estas tutorías combinarán la consulta académica con la orientación en la organización del estudio y funcionarán además como un espacio de detección temprana de situaciones de riesgo, ya sea por inasistencias reiteradas, desaprobaciones iniciales o señales de desmotivación. En tales casos, se activarán apoyos adicionales que permitan evitar la deserción temprana.

El acompañamiento socioemocional será otra dimensión central. Se prevé la realización de talleres breves de psicoeducación sobre ansiedad y estrategias de afrontamiento, junto con consejerías individuales de carácter focalizado. El objetivo es que los estudiantes fortalezcan su autoeficacia, aprendan a gestionar el estrés académico y puedan enfrentar con mayores recursos las primeras evaluaciones.

En lo que respecta a la articulación secundaria–universidad, el PIAI incluirá jornadas destinadas a estudiantes del último año de secundaria, con actividades de orientación vocacional, lectura académica y técnicas de estudio. Paralelamente, se promoverán encuentros entre docentes de ambos niveles para alinear expectativas y criterios de evaluación, reduciendo así la brecha que actualmente perciben tanto docentes como ingresantes.

El programa también incorporará estrategias de filiación institucional, tales como actividades de bienvenida, proyectos de voluntariado y espacios de participación estudiantil. Estas acciones son fundamentales para que los ingresantes se reconozcan como parte activa de la comunidad universitaria o terciaria y construyan un sentido de pertenencia que los sostenga en momentos de dificultad.

Por último, el PIAI prevé un acompañamiento socioeconómico que contemple el relevamiento de la situación laboral y familiar de los estudiantes, con el fin de facilitar el acceso a becas, flexibilizar horarios de cursada y ofrecer modalidades mixtas para quienes necesitan compatibilizar trabajo y estudio. Este componente responde a una problemática recurrente señalada por estudiantes y docentes: la sobrecarga horaria y el cansancio que genera el doble rol de trabajador y estudiante.

La implementación del programa se organizará en fases. Una primera etapa de preparación comprenderá el diseño de materiales, la capacitación de tutores y la coordinación entre cátedras. En la etapa de despliegue, se pondrán en marcha los talleres, tutorías y consejerías, con seguimiento periódico de la participación estudiantil. Finalmente, la fase de evaluación incluirá el análisis de indicadores como la asistencia, la aprobación de las primeras evaluaciones parciales, el uso de tutorías y la tasa de retención al finalizar el primer año. Los resultados se presentarán a las autoridades académicas y servirán como base para la mejora y ampliación del programa en ciclos posteriores.

En síntesis, el PIAI constituye una respuesta institucional integral a las dificultades detectadas en esta investigación. Al combinar la enseñanza explícita de competencias académicas, el acompañamiento socioemocional, el apoyo socioeconómico y el fortalecimiento del sentido de pertenencia, el programa ofrece una estrategia viable para reducir la deserción temprana y garantizar un ingreso más equitativo y exitoso al nivel superior. La propuesta no debe entenderse como una medida aislada, sino como el inicio de

un proceso sostenido de transformación institucional que reconozca la diversidad de trayectorias de los estudiantes y asegure las condiciones necesarias para su permanencia.

Referencias

- Acosta Faneite, S. F., & Puche-Villalobos, D. J. (2024). Los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de los docentes. *Revista Oratores*, 1(20), 112–137.
<https://doi.org/10.37594/oratores.n20.1322>
- Álvarez Chancasanampa, T. (2021). *Tecnoestrés y aprendizaje autónomo en estudiantes de ingeniería de una universidad particular de Lima Este-2021*. [Tesis de maestría].
Repositorio Universidad César Vallejo
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/61358>
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bandura, A. (1977). *Aprendizaje social*. Alianza Editorial.
- Bastidas, G. (2020). La tutoría universitaria como estrategia de acompañamiento en la formación integral del estudiante. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 5(2), 53–72. <https://doi.org/10.32351/rca.v5.2.307>
- Bianchi, M. & Vaccotti, A. (2019). *El ingreso a la universidad como experiencia subjetiva y cultural*. *Diálogos Pedagógicos*, 17(33), 123–140.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523729>
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3).
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bruner, J. S. (1960). *El proceso de la educación*. Ediciones Morata.
- Cambours de Donini, A. M., Iglesias, A. I., & Muiños de Britos, S. M. (s.f.). *La tutoría en la universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes*. Universidad

- Nacional de General San Martín. Recuperado de
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/cuadernos/article/view/1515>
- Castillo-Fernández, A. J., Castillo-González, R. G., & Castillo-Ramos, K. (2022). *Ansiedad hacia el aprendizaje en línea en estudiantes universitarios*. Revista Conrado, 18(90), 310–317.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2711>
- Cedeño Triviño, R. E., & Hernández Velásquez, B. I. (2022). Factores externos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 1483–1498.
<https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2718>
- Covarrubias Papahiu, P., & Martínez Estrada, C. C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles Educativos*, 29(115), 49–71.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100004
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Ediciones Paidós.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, A. R., Areco, N., Pereyra, M., & Molina, C. (2021). *Deserción universitaria en estudiantes ingresantes: Factores personales, académicos e institucionales*. Universidad Nacional del Nordeste. <https://revistas.unne.edu.ar>
- Gagné, R. M. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. CECSA.
- García de Fanelli, A. M. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. SITEAL – IIFE UNESCO / OEI. Recuperado de <http://www.siteal.iife-oei.org>

- García-González, A., & Rodríguez-Zapata, D. (2021). Del salón al aula virtual: Las dificultades tecnológicas, económicas y de salud mental que afrontan los universitarios para el desarrollo de la educación remota en el marco de la pandemia del COVID-19. *Cultura Educación Sociedad*, 12(2), 205–
[https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/3373#:~: text=DOI%20https%3A//doi.org/10.17981/cultedusoc.12.2.2021.12](https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/3373#:~:text=DOI%20https%3A//doi.org/10.17981/cultedusoc.12.2.2021.12)
- García Martínez, R, Kuna H., Vllatoro, F. (2010) Identificación de causales de abandono de estudios universitarios. *Revista: TE & ET*, 5, 34-39 Facultad de Informática
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/14198>
- González Sanzana, Á., & Arce Secul, R. (2021). Factores personales y de acceso que inciden sobre la permanencia y deserción universitaria en estudiantes de pedagogía en una universidad chilena de zona geográfica extrema. *Sophia Austral*, 27(1), 1–19.
<https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127001>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed). McGraw-Hill
- Jiménez Contreras, J. C., y Figuera Ávila, P. A. (2024). Dificultad de lectura y comprensión de estudiantes universitarios. *InnDev*, 3(1), 101–112.
<https://doi.org/10.69583/innde.v3n1.2024.99>
- Khalil, Y., Del Valle, M, Zamora, E., Urquijo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 24(1), 69-83. Escalas y Cuestionarios
<https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/subyprocog/article/view/901>
- Lagger, J. M., Allaio, M., Gimenez Uribe, A., Passadore, M., Samoluk, M., Mansutti, M., Ferrando, R., & Rolón, M. de los M. (s.f.). *Tutorías en la universidad. La implementación de tutorías académicas y motivacionales en la Facultad Regional*

Santa Fe - Universidad Tecnológica Nacional - Argentina. UTN.

<http://hdl.handle.net/20.500.12272/3484>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima.*

Ediciones Paidós.

Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006). República Argentina. *Boletín Oficial*, 27 de diciembre de 2006.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542>

Ley de Educación Provincial N.º 13.688. (2007). Provincia de Buenos Aires. *Boletín Oficial*, 26 de enero de 2007.

<https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>

Ley de Educación Superior N.º 24.521 (1995).

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/normas-modifican>

Losada, A. V (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado.

En Kerman, B y Ceberio, M. R. (Comps.) *En búsqueda de las ciencias de la mente.*

Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica. Ediciones

Universidad de Flores.

López García, M. M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de

aprendizaje. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 98–112.

Maggiore, C., Ardissino, A., & Lariguet, A. (2022). Características sociodemográficas

asociadas al rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(17), 1–15.

<https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.163>

Maslow, A. H. (s.f.). *Motivación y personalidad.* Ediciones Díaz de Santos.

- Mollis, M., Duschatzky, S., Suasnábar, C., Veleda, C., & otros. (2014). *Universidad, sujetos y trayectorias. La dimensión subjetiva del ingreso y la permanencia*. Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12272/3484>
- Müller, M. (1994). *Aprender para ser: Principios de psicopedagogía clínica* (2.^a ed.). Editorial Bonum. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i1.2647>
- Pérez Porto, J., y Merino, M. (2021). Dificultad – Qué es, definición y concepto. *Definición.de*.
<https://definicion.de/dificultad/>
- Piaget, J. (1972). *La psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.
- Plencovich, A. M., Méndez, L., & Ocampo, M. (2022). Una educación universitaria inclusiva. Reflexiones sobre la equidad y la permanencia. *Revista de la Universidad Nacional del Nordeste*, (7), 1–21.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9830922>
- Quiñonez Cristaldo, L M. (2021). Dificultades de aprendizaje en la universidad. *Revista RECIDE*, 1(1), 36–52.
<http://www.utic.edu.py/revista.recide/index.php/revistas/article/view/3>
- Real Academia Española. (2023). Aprender. *En Diccionario de la lengua española* (23^o ed.). <https://dle.rae.es/aprender>
- Real Academia Española. (2023). Aprendizaje. *En Diccionario de la lengua español* (23^o ed.).
<https://dle.rae.es/aprendizaje>
- Real Academia Española. (2023). Dificultad. *En Diccionario de la lengua española* (23^o ed.).
<https://dle.rae.es/dificultad>

- Reyes-González, N., Meneses-Báez, A. L., & Díaz-Mujica, A. (2022). Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 15(1), 57–72. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100057>
- Rogers, C. R. (1969). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Romero Pérez, J. F., & Lavigne Cerván, R. (2004). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- Romero-Romero, E., Young-Castillo, J., Añino, Y., y Medina, X. (2023). Percepción de estrés académico y dificultades en el aprendizaje de biofísica en estudiantes universitarios. *Innovare: Revista De Ciencia y tecnología*, 12(1), 8–15. <https://doi.org/10.5377/innovare.v12i1.15952>
- Rossi Peralta, M. (2023). Dificultades sociodiscursivas para la escritura académica en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 22(2), 335–356. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.23883>
- Secretaría Académica – Programa de Tutorías. (2015). *Tutorías en la universidad*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.unc.edu.ar>
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). (2022). *Síntesis de información universitaria 2021-2022*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion-universitaria>
- Skinner, B. F. (1953). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella.
- Soriano paternidad Chavero, M., & Salguero Velázquez, M. A. (2022). Algunas experiencias de en jóvenes universitarios: entre dificultades y oportunidades. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 13(25), 1–18. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1086>

Vallvé Quiñones, M. D. (2021). *Retos de transición de la secundaria a la universidad en adultos emergentes* [Tesis de licenciatura,]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Católica del Perú

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/19879>

Vazquez, L. (2024). Crisis universitaria: carreras largas, abandono y los “nuevos adolescentes”, entre los desafíos pendientes. *La Nación*.

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/crisis-universitaria-carreras-largas-abandono-y-los-nuevos-adolescentes-entre-los-desafios-nid27042024/>

Viceconte, S., Ulacco, S., Morgade, C. I. N., Sandoval, M., & Mandolesi, M. E. (2016).

Vinculación entre el nivel secundario y la universidad desde la química. En V Jornadas Nacionales y I Internacionales de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas. Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Bahía Blanca. <http://hdl.handle.net/20.500.12272/3484>

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Anexos

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer las percepciones y experiencias de docentes y estudiantes universitarios sobre las dificultades de aprendizaje en el ingreso al nivel superior en la ciudad de San Nicolás.

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre los factores académicos, personales y contextuales que inciden en el rendimiento y permanencia de los estudiantes de primer año en el ámbito del nivel superior.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios y/o entrevistas que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a

sinvestydes@uflo.edu.ar.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración: Marta Mercedes Ascúa

DNI:

DNI: 23.746.791

Fecha:

Protocolo

INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Entrevista semiestructurada a docentes del nivel superior

Nombre:

Materia que dicta:

Carrera:

Institución:

Fecha: ___/___/ 2025

Objetivo de la entrevista: Conocer las experiencias y percepciones de docentes que se desempeñan en instituciones de nivel superior sobre los obstáculos que enfrentan los estudiantes en sus primeros trayectos académicos.

Preguntas:

1. ¿Qué dificultades de aprendizaje observa con mayor frecuencia en los estudiantes que ingresan al primer año?
2. ¿Qué importancia considera que tienen la formación previa y los factores personales en las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes al iniciar sus estudios?
3. ¿Detecta diferencias significativas entre estudiantes según el tipo de escuela secundaria de procedencia (pública/privada/técnica)?
4. ¿Qué recursos o estrategias pedagógicas, tanto personales como institucionales, implementa o conoce para acompañar a quienes presentan mayores dificultades?
5. ¿Qué espacios de apoyo institucional conoce? ¿Qué opinión tiene sobre su funcionamiento y efectividad?
6. En su experiencia, ¿cuáles son los factores, personales o institucionales, que favorecen o dificultan la permanencia de los estudiantes durante el primer año?
7. ¿Considera que desde la institución se podrían fortalecer o implementar nuevas estrategias de acompañamiento? ¿Cuáles?
8. ¿Desea compartir alguna experiencia o reflexión que considere relevante para este tema

INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Encuesta a estudiantes de primer año del nivel superior

Objetivo: Relevar las experiencias de los estudiantes de primer año en relación con su adaptación al nivel superior, las dificultades de aprendizaje experimentadas y el acompañamiento recibido desde la institución.

Acepta participar de la encuesta:

- Sí
- No

Parte 1 - Datos generales

1. Edad: _____
2. Género:
 - Femenino
 - Masculino
 - Otro
 - Prefiero no responder
3. Carrera que estás cursando: _____ Institución: _____
4. Tipo de secundaria cursada:
 - Pública
 - Privada
 - Técnica
 - Otra (Especificar) _____
5. ¿Sos la primera persona de tu familia en ingresar al nivel superior?
 - Sí
 - No

Parte 2 – Experiencias académicas y dificultades

6. ¿Cómo describirías tu adaptación al primer año universitario?
 - Muy buena
 - Buena
 - Regular
 - Difícil
 - Muy difícil
7. ¿Cuáles de estas dificultades atravesaste durante el primer año? (podés marcar más de una)

- Dificultad para comprender los contenidos
- Problemas con el ritmo o nivel de exigencia
- Falta de hábitos de estudio
- Desorganización del tiempo
- Falta de motivación
- Dificultades emocionales (ansiedad, inseguridad, etc.)
- Otro (especificar): _____

8. ¿Ofrece la institución recursos de acompañamiento (tutorías, espacios de consulta, etc.)?

- Sí
- No
- No lo sé

9a. ¿Utilizaste algún recurso o espacio de acompañamiento (como tutorías, clases de apoyo, espacios de consulta)?

- Sí
- No

9b. Si respondiste “sí”, relata brevemente cómo fue tu experiencia:

10. ¿Qué sugerencias darías para mejorar el acompañamiento a los estudiantes de primer año? (tutorías, apoyo emocional, organización de cursadas, etc.)

Materiales e instrumentos

Los materiales utilizados en la recolección de datos se encuentran disponibles en la carpeta digital *TFI Marta Ascua – Legajo 39219* (Google Drive). Incluye las encuestas aplicadas escaneadas y guardadas en formato PDF, las entrevistas en formato de transcripción y audio, como así también los consentimientos informados. Acceso:

https://drive.google.com/drive/folders/1FSR2yJqZaH8oCMRuVtkm1xUavmEN3w3P?usp=drive_link