

Las dificultades del aprendizaje en la Educación Superior

Learning difficulties in Higher Education

Dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior

¹ Maritza Salazar-Salazar*

² Orestes Coloma-Rodríguez

³ Manuel Enrique Coloma-Salazar

¹ Universidad de Holguín. Cuba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9950-4617>.

² Universidad de Holguín. Cuba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2507-5338>.

³ Universidad de Holguín. Cuba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0451-1265>.

*Autor para la correspondencia: msalazar@uho.edu.cu

Resumen

El trabajo aborda la problemática del aprendizaje en la educación superior dada la necesidad actual de convertir al alumno en centro de su proceso de aprendizaje. Fue empleado, como principal enfoque de investigación el enfoque cualitativo, específicamente el método del estudio de casos de situación y el árbol genealógico, además de métodos empíricos como: encuesta, pruebas pedagógicas y observación, así como estadísticos matemáticos para el procesamiento de los instrumentos aplicados. Se propone un procedimiento para el diagnóstico del proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios y se hace un análisis de los factores que inciden en las principales dificultades encontradas. Los resultados alcanzados con la aplicación del procedimiento ofrecen evidencias satisfactorias de sus posibilidades de generalización y dan cuenta de que la dificultad de aprendizaje de mayor prevalencia es el bajo rendimiento escolar, causado por una baja motivación de logro en los estudiantes y la interferencia emocional de docentes y familias.

Palabras clave: aprendizaje; dificultades de aprendizaje; diagnóstico

Resumo

O trabalho aborda a problemática da aprendizagem no ensino superior dada a necessidade atual de fazer do aluno o centro do seu processo de aprendizagem. Utilizou-se como principal abordagem de pesquisa a abordagem qualitativa, especificamente o método de estudo de caso situacional e a árvore genealógica, além de métodos empíricos como: inquérito por questionário, provas pedagógicas e observação. Utilizaram-se também métodos estatísticos matemáticos para o processamento dos dados dos instrumentos aplicados. Se propõe um procedimento para o diagnóstico do processo de aprendizagem em estudantes universitários e realiza-se uma análise dos fatores que incidem sobre as principais dificuldades encontradas. Os resultados alcançados com a aplicação do procedimento oferecem evidências satisfatórias das suas possibilidades de generalização e mostram que a dificuldade de aprendizagem mais prevalente é o baixo desempenho escolar, causado pela baixa motivação para o desempenho dos alunos e pela interferência emocional dos professores e famílias.

Palavras-chave: aprendizagem; dificuldades de aprendizagem; diagnóstico

Recibido:27 de marzo de 2019/Aceptado: 12 de junio de 2019/Publicado: 1 de enero de 2024

Artículo original

Abstract

The present article addresses the issue regarding learning in higher education given the current need to make the student the center of his/her learning process. The qualitative approach was used as the main research approach, specifically the situation case study method and the family tree, in addition to empirical methods such as: survey, pedagogical tests and observation, as well as mathematical statistics for the processing of the applied instruments. A method is proposed for the analysis of the learning process in university students and a study of the factors that influence the main difficulties encountered is carried out. Results achieved by applying the method offer satisfactory evidence of its generalization possibilities and show that the most prevailing learning difficulty is low school performance, caused by a low achievement motivation in students and the emotional interference of teachers and families.

Keywords: learning; learning difficulties; analysis

Introducción

El acceso a la educación superior de todas las personas es establecida de manera explícita en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de Naciones Unidas, 1948), que en su Artículo 26 emite "...La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos". Así también, en la Conferencia Mundial de Educación Superior en el 2009 (Organización de Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura, 2009) en su declaración final, inciso f, se plantea como compromiso garantizar la igualdad de acceso a los grupos sin representación, tales como los trabajadores, los pobres, las minorías, los discapacitados, migrantes, refugiados y otras poblaciones vulnerables. En este mismo sentido se plantea que el simple acceso no basta, es necesario hacer mucho más; los esfuerzos deben asegurar el éxito en el aprendizaje. La ampliación del acceso a la educación se ha consolidado como prioridad para la mayoría de los Estados miembros y a pesar del aumento de las tasas de participación en la educación superior aún persisten grandes disparidades que constituyen una fuente importante de desigualdad.

Según plantea De Miguel (2006), existe un arraigo en la cultura académica tradicional de las universidades, en la cual se considera que el dominio de la materia por parte del profesor constituye la clave del éxito de la enseñanza y que las capacidades, intereses y el trabajo del alumno determinan los resultados y existe una gran resistencia en los docentes con respecto a cambiar los métodos de enseñanza ya que este no percibe con nitidez la necesidad de dicho cambio. El no revisar y actualizar su concepto sobre las variables que determinan el aprendizaje de los estudiantes no le permite cuestionar la metodología didáctica que utiliza y, en consecuencia, presenta más resistencias a los procesos de renovación.

Esta renovación metodológica depende, en buena parte, de que el docente reconsidere sus concepciones sobre los factores que determinan el aprendizaje de los estudiantes y las exigencias que ello supone en la nueva sociedad del conocimiento, lo que requiere un cambio en la cultura académica e implica una revisión de los principios y valores esenciales de la vida universitaria. Para este autor la clave del proceso formativo de un alumno radica en que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo priorizando fundamentalmente el estudio y trabajo autónomo del propio sujeto y, también, que el proceso de aprendizaje de una persona no queda circunscrito a una determinada etapa o periodo académico, ya que perdura a lo largo de toda su vida, por lo que se requiere es enseñarlo a aprender.

Es cada vez más frecuente la entrada a la universidad de estudiantes con diferentes dificultades en el aprendizaje (en lo adelante DA). Sin embargo, esa necesidad planteada de que la pieza clave en la innovación docente universitaria radica en desplazar su punto de gravedad desde el énfasis en la enseñanza hacia la prioridad del aprendizaje todavía es una quimera a nivel internacional y nacional. Por lo que muchos estudiantes fracasan o son desatendidos en sus procesos de aprendizaje:

La tarea del profesor no se centra únicamente en transmitir conocimientos, sino en gestionar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo que implica ofrecerles pautas, herramientas y medios para que sean los propios alumnos quienes de forma autónoma desarrollen su propio proceso de aprendizaje, y acompañarles en esta tarea para orientarles y ayudarles a superar las dificultades que encuentren (...) Asumiendo esta nueva perspectiva de la docencia universitaria, fácilmente se deduce que los escenarios y los métodos de la enseñanza deben experimentar una profunda renovación (De Miguel, 2006, p. 76)

Sternberg (2013), identifica 12 factores que pueden ocasionar deserción de la educación superior, entre ellos las diferencias en el desarrollo de habilidades y conocimiento formal académico (en muchas instituciones, una gran cantidad de estudiantes entran con antecedentes académicos irregulares), el inadecuado desarrollo de habilidades de autocontrol (los estudiantes a menudo se encuentran por primera vez en la universidad con que deben valerse por sí mismos. Algunos son capaces de canalizar bien esa libertad, pero otros no), las diferencias en la resiliencia y la autoeficacia, la tendencia a creer que las habilidades son fijas y no flexibles (desde este punto de vista, cuando un estudiante comete un error está mostrando una falta de habilidades que puede ser muy embarazosa) y la incapacidad de postergar la gratificación.

Todo ello requiere de un adecuado diagnóstico y atención por parte del profesor. No obstante, en la educación superior todavía son escasas las investigaciones que abordan las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Estas se analizan más en otras etapas de la formación, mientras que es una consideración común en el profesor universitario que los estudiantes que ingresan y transitan por esta educación deben ser capaces de alcanzar alto desarrollo de sus aprendizajes, o por lo menos que éste transcurra por un ambiente normalizado.

El objetivo del presente trabajo es ofrecer a la comunidad científica un procedimiento para el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje en la educación superior y los resultados de su aplicación en la universidad de Holguín.

Materiales y métodos

La metodología empleada se corresponde fundamentalmente con el enfoque cualitativo y se aplica como principal método el estudio de casos de situación, de conjunto con el árbol genealógico, así como métodos empíricos como las técnicas de encuesta, entrevista, las pruebas pedagógicas y la observación y los métodos estadísticos los necesarios para el procesamiento de la información. Se toma como muestra un total de 160 estudiantes de diferentes carreras (Pedagogía Psicología, Ingeniería Industrial, Logopedia, Educación Matemática, Educación Informática y Estudios Socioculturales) de primero, segundo y tercer años de la Universidad de Holguín, estos seleccionados intencionalmente, así como 30 profesores pertenecientes a diferentes asignaturas de estas carreras, con mayor representación de las que tienen mayores problemas de aprendizaje, entre las que se pondera Matemática.

Resultados y discusión

Algunos presupuestos teóricos de partida:

Para la realización de esta investigación se toman como referentes los postulados que a nivel internacional se discuten sobre las dificultades de aprendizaje, término que a pesar de las diferentes investigaciones realizadas, todavía no tiene una definición clara y consensuada por la comunidad científica, entre otros elementos por los solapamientos existentes entre los diferentes trastornos que integran las DA, sobre todo cuando median aspectos de privación educativa y social, la causa que las origina no siempre es detectable y, a veces, no es única ni orgánica, sino múltiple y medioambiental y la heterogeneidad de la población escolar a la que se refieren, ellas se dan en un numeroso grupo de alumnos (Romero y Lavigne, 2005)

Merece la pena aclarar, antes de avanzar más en este trabajo, qué se considera como dificultades de aprendizaje, pues durante mucho tiempo este término se empleó para significar aquellas perturbaciones que se daban en la adquisición y la utilización de la escucha, la palabra, la escritura, la lectura, el razonamiento y las matemáticas debidas presumiblemente a dificultades en el funcionamiento del sistema nervioso central (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994), mientras que en los últimos tiempos se ha abierto el espectro teórico en el estudio de estas dificultades y se consideran también dentro de este grupo aquellas dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje que afectan significativamente el aprendizaje y la adaptación escolar y las causas que las producen pueden ser tanto intrínsecas al sujeto como extrínsecas a él (Romero y Lavigne, 2005). Se asume esta última definición, con la clasificación incluida en su texto:

Dificultades en el Aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo de problemas agrupados bajo las denominaciones de: Problemas Escolares, Bajo Rendimiento Escolar,

Dificultades Específicas de Aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad y Discapacidad Intelectual Límite. Que se manifiestan como dificultades –en algunos casos muy significativas- en los aprendizajes y adaptación escolares (...) pueden darse a lo largo de la vida, si bien mayoritariamente se presentan antes de la adolescencia y en el curso de procesos educativos intencionales de enseñanza y aprendizaje, formales e informales, escolares y no escolares, en los que interfieren o impiden el logro del aprendizaje que es el objetivo fundamental de dichos procesos. Algunos de estos trastornos (...) son intrínsecos al alumno, debidos presumiblemente a una disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas básicas para el aprendizaje (...) Otros (...) pueden ser extrínsecos al alumno, debidos a factores socioeducativos y/o instruccionales (...), que interfieren la adecuación necesaria del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje (...) (p.8)

Esta última visión permite incluir entre los sujetos con DA a cualquier estudiante que rinda por debajo de sus capacidades, o sea a los alumnos considerados con alguna necesidad específica de apoyo educativo en el aprendizaje (Gómez et al. 2018), concepción que se postulará en este trabajo. Por lo que la variedad y heterogeneidad de la población que abarca es amplia y diversa.

Dentro de los factores que pueden ocasionar dificultades de aprendizaje muchos autores consideran que la actividad afectiva y volitiva del hombre juega un papel esencial. Dentro de ella las emociones son vistas como fuentes de activación de la conducta hacia la organización o desorganización de la actividad del sujeto. Por lo que una de las causas que puede incidir en el aprendizaje, tanto desde el punto de vista positivo como negativo, es el proceso emocional.

Muchos estudios (Salazar, 2005) consideran que todo aprendizaje tiene un contenido emocional o se halla asociado con algún contexto emocional. Por lo que cuando se quiere lograr que el alumno aprenda, el sentimiento y la motivación del alumno hacia el educador, la escuela o la materia interaccionan con sus habilidades para manejar la información potenciando o no los aprendizajes. La información afectiva influye y se incorpora en el procesamiento constructivo que lleva a cabo una persona, implicando selectivamente los procesos de aprendizaje, de memoria y de atención.

La transferencia del educador no es sólo de elementos cruciales en su personalidad. Caben transferencias de situaciones temporales que perturban paralelamente el aprendizaje, de tal modo que, cuando no es el individuo, sino el grupo, el perturbado, si hacemos hipótesis correctas, hay que pensar que el factor perturbador les es común y no resulta extraño que sea el

mismo educador el que, inconscientemente, está "alterando" el rendimiento del grupo (Payá, 1960, p. 236)

Esta transferencia emocional que ocurre en la relación maestro alumno que provoca cambios en su comportamiento o su actividad es lo que se considera como interferencia emocional. Para este trabajo se considera que cuando la influencia emocional organiza la actividad del sujeto la interferencia influye de manera positiva en tanto cuando inhibe la actividad correcta o la perturba se considera negativa la influencia.

La mayoría de las investigaciones sobre las DA y las causas que las provocan se han realizado en etapas tempranas del desarrollo, fundamentalmente en la educación primaria. En la educación superior, según una investigación de Gómez et al. (2018) acerca de diferentes estudios realizados en este nivel educativo, como consecuencia de una mayor integración de estudiantes con diferentes discapacidades y DA en este contexto se han comenzado a desarrollar y a aplicar diversos sistemas de apoyo bajo la idea de hacer sus entornos más inclusivos, pero todavía las barreras suelen ser mayores que los facilitadores. Entre otros factores que constituyen barreras se encuentran la carga de trabajo del personal docente, sus problemas de motivación y la falta de recursos internos, así como la resistencia a cambiar los métodos de enseñanza que apoyen de manera proactiva a los estudiantes que experimentan dificultades, dejando patente una omnipresencia de la normalidad en la educación superior que es difícil de romper.

Según este estudio los problemas más habituales a los que se enfrentan los alumnos con estas características están relacionados con la falta de tiempo para entregar tareas, falta de material previo a las clases para poder seguir las correctamente, dificultades con los sistemas de evaluación (las adaptaciones en este sentido no se realizan y, cuando se producen, suelen ir mal encaminadas, resultando más un escollo por superar que un facilitador) y la falta de formación e implicación por parte del equipo docente. Por otra parte, la mayor dificultad se encuentra relacionada con que el profesorado desconoce las necesidades reales de estos estudiantes, por lo que con mucha frecuencia es el propio alumno el que se pone en contacto con el docente para explicarle qué adaptaciones precisa. Esto es un indicador de que las dificultades halladas en los entornos universitarios no son solo características de estudiantes con problemáticas "encubiertas", como podría pensarse en un inicio, sino que afecta de forma similar a todos aquellos alumnos que rompen de alguna manera con la normalidad establecida.

Estos autores valoran que se debe asumir que hay un mayor número de estudiantes con DA que aquellos que oficialmente pasan por el diagnóstico de las instancias universitarias especializadas para ello, y que muy habitualmente esto se debe a que es el propio estudiante de educación superior es el

que no busca una evaluación detallada para determinar la causa o el impacto de una posible dificultad. Esto se debe a que, por un lado, están aquellos estudiantes a quienes los mecanismos de evaluación no han detectado y que no saben que presentan dificultades, por lo que terminan accediendo a los entornos universitarios sin posibilidad de adaptación y por otro aquellos que desean evitar el carácter estigmatizador de las mismas.

Es evidente que las investigaciones sobre las DA en la universidad son muy escasas, por la propia tendencia a considerar que los estudiantes que llegan a este nivel no tienen estas necesidades educativas.

Sobre el diagnóstico del aprendizaje se considera coherente con la investigación que se presenta la posición de Romero y Lavigne (2006) sobre el diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje los cuales proponen un procedimiento o el sistema de procedimientos para hacer la evaluación psicopedagógica del escolar con dificultades de aprendizaje. Ellos consideran un procedimiento general con la determinación de los objetivos y niveles, así como los componentes y pasos; y varios específicos, I: se recopila la información inicial y se elaboran los protocolos de detección, II: se hace el análisis de la tarea, III: se realiza la evaluación del alumno (curricular y psicopedagógica), IV: integra la evaluación del maestro, del centro, de la familia y del contexto social y cultural, V: comprobación y verificación de hipótesis y toma de decisiones diagnósticas y VI: prescripción del Plan de Intervención: con la elaboración de programas, técnicas, estrategias, etcétera.

Estos procedimientos pudieran abarcar no solo la edad escolar sino otras edades, pero son propios para ser realizados por psicopedagogos o algún profesional especializado y deben usarse una vez que el profesor determina que hay una dificultad en el aprendizaje con la cual él no puede lidiar o identificar y remite al estudiante al gabinete de orientación y diagnóstico. De lo que se trata en este trabajo es de pensar en procedimientos que el propio profesor pueda hacer en su aula.

Sin embargo, hay componentes de este procedimiento que se pueden rescatar, con la connotación específica para la educación superior. Entre ellos pudiera utilizarse la concepción de estos autores con respecto a la tarea con fines de diagnóstico, la cual presupone reconocer los conocimientos, las habilidades y las estrategias que emplea el alumno para resolverla, y abarca las siguientes dimensiones: 1) qué conocimientos y qué estrategias exigen las tareas al alumno y al docente para que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga lugar; 2) qué diseño y condiciones de presentación de la tarea son más adecuados para el nivel de competencia del alumno y 3) la rapidez con la que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De aquí que la evaluación se base, en gran medida, en los conocimientos que

el evaluador tenga de las tareas escolares en las que se presentan las dificultades en el aprendizaje. “Desde una perspectiva práctica, por tanto, hay que saber si las características de las tareas demandan una determinada conducta estratégica, un determinado nivel de conocimientos, o ambas cosas” (p. 27)

También se asumen acerca del diagnóstico los postuladores de la bioneuroemoción referentes a la participación de lo consciente y lo inconsciente en el estudio del aprendizaje. Así también se asumen las referencias al estudio del árbol genealógico, el proyecto sentido y la influencia transgeneracional para explicar los factores que inciden en las dificultades de aprendizaje (Corbera, 2005)

Procedimiento para el diagnóstico del proceso de aprendizaje en la educación superior

Este procedimiento sistematiza la consideración de varios autores sobre el diagnóstico de aprendizaje (Romero y Lavigne 2006; Akudovich, Álvarez y López 2004; Gardner 2001; Goleman 1999; Vigotski 1991) y lo adecua a la educación superior. Aunque cada profesor puede aplicarlo en su asignatura se sugiere que sea utilizado por el colectivo de año, lo que permitirá tener una visión más completa de cómo ocurre el proceso en el grupo, las características individuales de los alumnos y distinguir los tipos de tareas docentes que pueden emplear para lograr un mejor aprendizaje.

Paso 1: Determinación de qué sabe hacer solo cada estudiante y qué puede hacer con ayuda.

Tareas:

- 1.- Para ello el profesor deberá evaluar el nivel real de desarrollo del alumno en su asignatura, a partir de identificar lo que él sabe hacer, o sea los conocimientos, habilidades y valores (contenido de la asignatura) que debió haber aprendido en el nivel precedente, profundizando al máximo en el nivel de desarrollo real del alumno, mediante una o varias tareas docentes.
- 2.- Una vez determinado lo que sabe hacer elaborará una tarea de mayor complejidad y determinará distintos tipos de ayuda (material, gráfica, verbal, afectiva,...) y las irá suministrando de acuerdo con las necesidades de cada alumno (puede ser: la repetición de la instrucción, el llamado de atención, la demostración parcial o la demostración total, niveles de ayuda establecidos por Vigotski)
- 3.- Observará en qué nivel de ayuda el estudiante es capaz de asimilar y pondrá una tarea nueva con el mismo nivel de complejidad para determinar si el estudiante es capaz de transferir esa ayuda.
- 4.- Caracterizará a modo de resumen las características de la zona de desarrollo real del estudiante (tarea 1) y su zona de desarrollo potencial (tarea 2 y 3), así como el tiempo que necesita el estudiante para asimilar la ayuda y transferirla.
- 5.- Determinará la competencia curricular que tiene el estudiante en su asignatura, o en cada asignatura si el diagnóstico se realiza en el colectivo de año.

Los siguientes pasos estarán en función de ampliar el diagnóstico que tiene el docente del proceso de aprendizaje del estudiante y los factores asociados.

Paso 2: Identificación de las diferencias individuales en el aprendizaje

Tareas:

1. Elaborar tareas docentes que permitan distinguir el tipo de estrategia de aprendizaje que más emplea el alumno, si las emplea y si es consciente de esa aplicación para aplicarlas en las diferentes acciones que realiza para aprender.
2. Observar el canal de comunicación por el cual es más factible apropiarse de la información, para detectar si su estilo es visual, auditivo o kinestésico.
3. Determinar si el predominio de la apropiación de la información es global o analítico, superficial o profundo para valorar los estilos de aprendizaje que emplea para aprender.
4. En la variedad de tareas que emplee el profesor debe haber aquellas que le permitan determinar qué tipo de inteligencia (emocional, lógico matemática, lingüística, espacial, naturalista, kinestésica, intrapersonal o interpersonal), las estrategias de aprendizaje que utiliza o requiere (cognitiva, metacognitiva, de decodificación, psicolingüísticas, de integración interhemisférica o de apoyo)

Paso 3: Determinación de factores asociados al aprendizaje

Tareas:

1. Intercambiar con los estudiantes para determinar cuáles son las problemáticas que pueden estar incidiendo en su nivel de aprendizaje.
2. Observar el tiempo que requiere el estudiante para solucionar las tareas de aprendizaje.
3. Solicitar al Gabinete de orientación y diagnóstico de la universidad ayuda para aplicar métodos y técnicas de diagnóstico más especializado

Paso 4: Selección de las estrategias para estimular el aprendizaje

El diagnóstico realizado en los pasos anteriores permitirá a los docentes elegir qué estrategias emplear, para ello deberá realizar las siguientes tareas:

1. Valorar el volumen y el tiempo de que dispone para impartir este contenido.
2. Determinar los saberes previos que tienen los estudiantes y que se requieren para apropiarse de ese contenido.
3. Valorar la forma y el tipo de evaluación que se hará del contenido.

4. En dependencia de la caracterización del aprendizaje de los estudiantes y de cada uno en particular determinar qué tipo de estrategia emplear (individual o colectiva; organizativas, curriculares o de orientación y consejo; de decodificación, psicolingüísticas, de combinación interhemisférica, cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos).
5. Evaluar los resultados de la aplicación de las estrategias seleccionadas y rediseñarlas o cambiarlas cuando sea necesario.

Resultados de la aplicación del procedimiento

Este procedimiento se aplica en la Universidad de Holguín desde el año 2018. Se escogen estudiantes con alto, promedio y bajo nivel de calidad en los exámenes de ingreso y con diferentes niveles de desempeño en la educación superior. Se investigaron un total de 357 estudiantes de 1ro. y 2do. años de diferentes carreras de las facultades: Ciencias de la educación, Ciencias empresariales y administrativas, Ingeniería, Ciencias Sociales, Comunicación y Letras e Informática Matemática.

En resumen, al estudiar las características del aprendizaje en los estudiantes se encuentran los siguientes resultados: tienen una capacidad potencial de aprendizaje promedio o por encima del promedio; desde el punto de vista académico rinden por debajo de esa capacidad, algunos muy por debajo; suelen aplicar estrategias de aprendizaje de diferentes tipos (cognitivas, metacognitivas), pero no son sistemáticos en su aplicación y son poco conscientes de ellas; tienen carencias significativas en aspectos del aprendizaje que debían dominar para la entrada a la educación superior (lagunas en el aprendizaje); sus motivaciones de logro no se centran en el aprendizaje, más bien desean aprobar las asignaturas, pero sin hacer grandes esfuerzos en profundizar en los contenidos de aprendizaje. Esta característica no solo se observa en los estudiantes con peores resultados de aprendizaje, sino en una mayoría de los estudiantes de la muestra; existen algunos estudiantes que tienen problemas en la concentración de la atención, la memorización a largo plazo, dificultades en la automatización de la lectura, errores tipográficos y caligráficos y presentan dificultades de aprendizaje de contenidos en diferentes asignaturas.

A partir de lo anterior se determina que la dificultad de aprendizaje que se evidencia con mayor prevalencia en las diferentes carreras de la Universidad de Holguín es el bajo rendimiento escolar. Hay también, a saber, algunos casos con diagnóstico de déficit de atención y un estudiante con dislexia.

Al profundizar en las causas de estas dificultades se pudo conocer que:

En el proceso pedagógico existe una tendencia normalizadora en los profesores universitarios al considerar que el estudiante que accede a la universidad no tiene necesidad de apoyo educativo

especial; es insuficiente el dominio por parte de los profesores de las diferencias individuales que se manifiestan en el aprendizaje, lo que condiciona que solo se evalúan los contenidos de aprendizaje a nivel de conocimientos y habilidades, pero no se valoran otros aspectos, tales como los tipos de estilos de aprendizaje, de inteligencia y de estrategias de aprendizaje; el aprendizaje no se dirige desde el diagnóstico de la zona de desarrollo real del estudiante, sino desde lo que el profesor considera que debió haber aprendido en la etapa de formación precedente.

En los estudiantes existe una mayor prevalencia de la interferencia emocional como factor que influye en el aprendizaje en general y en las dificultades de este en particular. Esto se manifiesta de manera positiva y negativa, por una parte en las expresiones motivadoras positivas en los profesores: “esta asignatura es fácil”, “será muy importante en su profesión”, “a casi todos los alumnos de la carrera le ha sido fácil aprenderla”, “me encanta trabajar con ustedes” o las expresiones de motivación negativa: “esta asignatura es la más difícil de la carrera”, “es histórico que esta asignatura tenga la mayoría de suspensos”, “estudien que aquí nadie aprueba”, etc.; en el estudio del árbol genealógico se aprecia que según la función del hijo en la familia (repetición, oposición o reparación – compensación) así también se manifiestan sus preferencias por las materias de estudio. Ello implica que desde el punto de vista familiar se manifiesta la interferencia emocional en el aprendizaje. Por otra parte, es baja la motivación de logro con respecto al aprendizaje y existe bajo dominio de las habilidades metacognitivas y de sus estrategias de aprendizaje.

En cuanto a las posibles estrategias para resolver estas problemáticas, realizadas desde el proyecto de investigación “Atención educativa a las dificultades de aprendizaje en niños, adolescentes y jóvenes” o la Dirección de formación, se encuentran las siguientes: incorporación en el trabajo del Gabinete de orientación y diagnóstico de la temática de las dificultades de aprendizaje en la universidad; diseño de un diplomado para la Gestión de la formación del profesional donde se incorpora la preparación de los profesores principales de año académico y docentes en general para diagnosticar y atender estas problemáticas; y, el departamento de Matemática de prestación de servicios, la facultad de Comunicación y Letras, la facultad de Cultura Física han solicitado a la Dirección del proyecto de investigación un ciclo de conferencias sobre el aprendizaje y sus dificultades en la educación superior.

Aunque todas estas acciones e intencionalidades son válidas es imprescindible sensibilizar al claustro de la universidad sobre la necesidad de su preparación para atender de manera diferenciada el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

Aunque las dificultades de aprendizaje se han estudiado en diferentes investigaciones y niveles escolares, en la actualidad se abren nuevas perspectivas para su análisis en su definición, a partir de considerar que no solo los factores internos al sujeto las producen, sino que pueden estar motivadas por causas externas a él. En la educación superior, al ampliar las posibilidades de acceso a todas las personas, se requiere hacer estudios sobre aquellas que tienen dificultades de aprendizaje, sus características, las causas que las producen y/o agravan y las estrategias para atenderlas.

En la Universidad de Holguín la dificultad de aprendizaje que tiene mayor prevalencia en los estudios realizados es el bajo rendimiento escolar, en el que se evidencia la disparidad entre capacidad y rendimiento y la baja motivación de logro. Las causas principales están en la interferencia emocional de profesores y padres y la insuficiente preparación de los docentes sobre las diferencias individuales en el aprendizaje, aspectos que se atienden desde diversas perspectivas para vencer la resistencia al cambio del claustro.

Referencias

- Akudovich, S. A., Álvarez, C. C. y López, H. J. (2004). *Zona de desarrollo próximo y su proceso de diagnóstico*. Academia.
- Corbera, R. M. (2005). *Tratado de biodescodificación*. Vedral S.L.
- De Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2484250.pdf>.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós S.A.
- Gómez Santos, C., Fernández Alba, E., Cerezo, R., & Núñez, J. C. (2018). Dificultades de aprendizaje en educación superior: un reto para la comunidad universitaria. *Publicaciones*, 48(1), 63 – 75. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7328>.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. TX: PRO-ED
- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Organización de Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (Julio, 2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior. La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el Desarrollo, Declaración final* [sesión de conferencia] https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-230245_archivo_pdf_conferencia_cmes.pdf.
- Payá Ibars., M. R. (1960). Interferencia entre afectividad y aprendizaje. *Revista Educación-Estudios*, XLV(129), pp. 3-7. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71017/00820073002539.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Romero Pérez, J. F. y Lavigne Cerván, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. I. Definición, características y tipos*. TECNOGRAPHIC, S.L. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO24884/dificultades_aprendizaje_1.pdf.
- Romero Pérez, J. F. y Lavigne Cerván, R. (2006). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. II. Procedimientos de Evaluación y Diagnóstico*. TECNOGRAPHIC, S.L. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4780/Dificultades%20en%20e1%20Aprendizaje%20Unificaci%20de%20Criterios%20Diagn%20II.%20Procedimientos%20de%20Evaluaci%20y%20Diagn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Salazar S., M. (2005). *Métodos de aprendizaje de la lectoescritura*. Editorial del Pedagógico de San Marcos.
- Sternberg, R. J. (6 de febrero de 2013). *Research to Improve Retention. Inside Higher ed journal*. <https://www.insidehighered.com/views/2013/02/07/essay-use-research-improve-student-retention>.
- Vigotski, S. (1991). *Dinámica del desarrollo mental del escolar en relación con la enseñanza*. Pedagógica.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses

Declaración de contribución de autoría

Maritza Salazar Salazar: Conceptualización, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Validación, Visualización, Redacción de original.

Orestes Coloma Rodríguez: Investigación, Metodología, Curación de datos, Análisis formal, Redacción de original, Recursos.

Manuel Enrique Coloma Salazar: Investigación, Metodología, Curación de datos, Validación, Análisis formal.