



Journal of business and entrepreneurial studies
ISSN: 2576-0971
journalbusinessentrepreneurial@gmail.com
Colloquium editorial
Ecuador

Algunos rasgos Psicológicos preponderantes en el joven que Ingresa a la educación superior

Bermúdez Sarguera, Rogelio; Estrella Acencio, Lidia Patricia; Huerta Cruz, Alexandra; Heras Cordero, Alba

Algunos rasgos Psicológicos preponderantes en el joven que Ingresa a la educación superior

Journal of business and entrepreneurial studies, vol. 4, núm. 1, 2020

Colloquium editorial, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573661266037>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Algunos rasgos Psicológicos preponderantes en el joven que Ingresa a la educación superior

“Some preponderant Psychological rasgos in the young that enters the top education

Rogelio Bermúdez Sarguera rogelio.bermudezs@ug.edu.ec
Universidad de Guayaquil, Ecuador

 <http://orcid.org/0000-0003-3293-9242>

Lidia Patricia Estrella Acencio lidia.estrellaa@ug.edu.ec
Universidad de Guayaquil, Ecuador

 <http://orcid.org/0000-0003-3628-0481>

Alexandra Huerta Cruz alexandra.huertac@ug.edu.ec
Universidad de Guayaquil, Ecuador

 <http://orcid.org/0000-0002-9175-0194>

Alba Heras Cordero alba.herasc@ug.edu.ec
Universidad de Guayaquil, Ecuador

 <http://orcid.org/0000-0002-4699-5555>

Journal of business and entrepreneurial studies, vol. 4, núm. 1, 2020

Colloquium editorial, Ecuador

Recepción: 17 Julio 2019
Aprobación: 16 Noviembre 2019

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573661266037>

CC BY-NC-ND

Resumen: *Este artículo se centra en uno de los problemas importantes en la formación del futuro profesional, se refiere a las características psicológicas inherentes a la persona que ingresa a la educación superior. El objetivo es demostrar que, el joven que ingresa a la educación superior aún no puede realizar tareas que recaen en los estudiantes de los cursos superiores, tanto por los niveles de dificultad como por los rasgos que lo caracterizan. El método teórico empleado es analítico – sintético, con el fin de enfocar los fenómenos psicológicos de la personalidad juvenil con el aprendizaje de conocimientos y habilidades profesionales que exige la plataforma curricular durante los dos primeros semestres de la Carrera. Como conclusión, la educación superior debe limitarse a períodos sensibles que, en términos educativos, han sido fijados por la investigación psicológica y pedagógica para el joven que estudia en el primer año de la Carrera Educación Inicial.*

Palabras clave: edad psicológica juvenil, educación superior, metodología de la investigación, perfil de egreso, personalidad.

Abstract: This article focuses on one of the significant problems in the formation of the professional future, it refers to the psychological characteristics inherent in the person entering higher education. The objective is to demonstrate that, the young people who are going to higher education cannot yet perform task that fall on students of higher courses, both for the difficulty levels and for the traits that characterize him. The theoretical method used is analytical -synthetic, in order to focus the psychological phenomena of youth personality with the learning of professional knowledge and skills required by the curricular platform during the first two semesters of the Career. In conclusion, higher education should be limited to sensitive periods that, in educational terms, have been set by psychological and pedagogical research for the young person studying in the first year of the Children's Education Career.

Keywords: egress profile, higher education, research methodology, personality, youth psychological age. .

INTRODUCCIÓN

Para nadie es un secreto que los estudiantes del 1er. semestre, o lo que es lo mismo, de nuevo ingreso al *Alma Mater*, entran al recinto universitario ávidos de sabiduría superior. Sin embargo, otro tanto le compete a la institución universitaria, que debe encargarse inexorablemente de satisfacer esa demanda intelectual y preparar al futuro profesional. Planes de estudios, perfiles de egreso, planes de disciplinas y planes de programas, advierten del sistema de conocimientos científicos y de los métodos de investigación –habilidades profesionales– que deben ser aprendidos por el estudiante universitario para lograr ser competente profesionalmente. Ese es un hecho simplemente irrefutable. De ahí que el aporte más relevante de un diseño curricular ha de residir en la elaboración de programas que tributen a la creatividad e innovación de docentes y estudiantes.

Es por ello que debemos focalizar, sin ambages, lo que concierne al contenido teórico y metodológico de lo que debe ser aprendido, lo cual no pasa inadvertido, en primer lugar, en el perfil del profesional o perfil de egreso. En él, se exponen las actividades fundamentales y generalizadoras de la profesión dada que le permitan al futuro profesional la movilidad esperada en su campo de acción. Ello se hace explícito, incuestionablemente, en la búsqueda de metodologías que faciliten la formación y el desarrollo de los recursos creativos del estudiante dentro de su plataforma instrumental, de modo que aquel logre aplicar consecuentemente el saber obtenido a los múltiples problemas con los que habrá de enfrentarse en su contexto social de actuación profesional.

Ahora bien, esta preparación metodológica con vistas al desarrollo de su creatividad como futuro profesional tiene lugar de manera continua y, sobre todo, gradual. Bajo ningún concepto pudiésemos obviar el principio de gradualidad, entendiendo por ello la ejecución de múltiples tareas de instrucción, de acuerdo con determinados niveles de dificultad que se interponen en la ascensión formativa del estudiante. Y este hecho didáctico no solo es privativo de las carreras de ingeniería o de las ciencias naturales, sino también de las carreras que se erigen en la palestra de las ciencias sociales, de las ciencias de la educación y, específicamente, de la educación inicial.

Nótese que aludimos enfáticamente al carácter gradual del ejercicio preparatorio del futuro profesional de la educación inicial. En efecto, no es posible, ni probable, que de un momento a otro contemos con el profesional que se espera, ajustado a su contexto de actuación laboral. Por eso, y constriéndonos al proverbio de *no pedir peras al olmo*, debemos sostenernos en determinados principios didácticos que sobre el aprendizaje escudan el camino de la construcción del conocimiento de lo simple a lo complejo, así como de la ascensión gradual de lo concreto a la abstracción.

De este modo, bajo el recelo diligente de tales principios, no cabe dudas de que la dirección del proceder formativo del futuro profesional de la educación inicial debe sufrir modificaciones. Estamos haciendo

alusión, por un lado, a los documentos de base que reflejan los paradigmas educativos que sostienen los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje, el perfil del egresado, la estructura de las asignaturas de la carrera y las restantes normas señaladas en otros documentos que sostienen la planificación, la ejecución y el control de la academia superior.

La exposición que sigue tiene el firme propósito de demostrar, en síntesis, que los estudiantes de la carrera de educación inicial, en sus dos primeros semestres, no están preparados aún para asumir la peliaguda tarea de realizar responsablemente lo que se le denomina *proyecto de integración de saberes* (PIS), tanto desde el punto de vista teórico como metodológico y, en consecuencia, no cabe dudas de que el proceder académico e instrumental vigente debe ser transformado.

De ahí que nos veamos orientados, en esta investigación, por el sistema de hipótesis que a continuación se formulan y que someteremos a demostración.

a) Los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de educación inicial, así como los del 2do. semestre, no están preparados ni teórica ni metodológicamente para ejecutar un *proyecto de integración de saberes*, tal y como lo exige hoy el proceso de evaluación de los estudiantes, al término de aquellos.

b) El punto más álgido en el proyecto formativo del futuro profesional de la educación inicial reside en su plataforma metodológico-investigativa, de acuerdo con el lugar que ocupa la asignatura *metodología de la investigación científica* en toda la estructura del plan de estudios, el contenido instrumental de aquella y el producto de la actividad investigativa del estudiante que constituye su resultado de aprendizaje y el ejercicio por medio del cual será evaluado al término de cada periodo.

c) La propuesta metodológico-investigativa que apunte a la elaboración de un proyecto de este tipo debe ajustarse incuestionablemente a los principios didácticos de gradualidad de los aprendizajes y de ascensión de lo simple a lo complejo en sus abstracciones, de los principios psicológicos del aprendizaje, a saber, el principio de respuesta activa del estudiante y del registro de su actividad, así como de la ley psicológica primaria de aprendizaje: la ley del ejercicio.

La demostración de este sistema de hipótesis habrá de configurar una tríada de artículos, debido a que la extensión analítica de cada una así lo exige.

¿Quién es el estudiante que ingresa a la educación superior?

Antes de detenernos en el análisis de los documentos de base que refrendan el desempeño profesional del claustro docente de una carrera universitaria, nos parece extraordinariamente oportuno caracterizar prestamente al joven que ingresa a la Universidad, so pretexto de apuntar algunos de sus rasgos personales que lo hace vulnerable y ostensiblemente sensible a los dictados y requerimientos que impone la educación superior. Y ello proviene, sobre todo, de la dinámica que hoy rige la academia y la investigación de la casa de altos estudios, probablemente al pasar inadvertidos –para los docentes, obviamente– aquellos rasgos

que como persona imprimen en el estudiante de nuevo ingreso un sello contrastablemente específico.

Al franquear las puertas de esa casa de altos estudios, y por muy preparado que a ella llegue el estudiante que asciende la escalinata del conocimiento y de la educación superior, siempre, y sin temor a equívocos, se puede afirmar que adolece de múltiples recursos personológicos y metodológicos que lo abocan necesariamente a la palestra de formación profesional; primero, en lo que concierne a la disciplina que en la enseñanza superior prevalece y, en segundo, a los conocimientos científicos que en términos de universalidad epistémica y metodológica aún no posee.

Resulta así poco feliz la idea con arreglo a la cual el estudiante de nuevo ingreso a la educación superior esta mínimamente preparado para asumir los retos que este nivel de enseñanza impone. Y no nos entusiasmamos con la idea de que las actividades realizadas en los cursos de nivelación, al pisar por primera vez los predios del recinto universitario, resultaron fructíferas y alentadoras en aras de su preparación profesional. Nada más lejos de la verdad contrastable.

Es relevante, a propósito, el número de investigaciones que se han dedicado a la caracterización psicológica del estudiante de nuevo ingreso a la educación superior y los resultados, sin ambages, no han sido nada halagüenos con relación a los parámetros ya mencionados con anterioridad. Verdad de Perogrullo es la conclusión de que un alumno que por primera vez se enfrenta a lo más alto del pódium académico, logre responder con certeza a los problemas y tareas que se formulan en este tercer nivel de preparación en la vida y que resultan, querámoslo o no, únicamente pertinentes a dicho nivel.

Y justamente de eso se trata cuando focalizamos la personalidad del joven universitario, en términos de sus funciones psíquicas cognitiva e instrumental, que configuran el carácter ejecutor de su regulación como persona. Dicho de otro modo, estamos aludiendo a su conducta cognitiva, al conocimiento de sí mismo, a la posesión de recursos instrumentales-metodológicos con los que pueda obtener éxito en su actuación contextual concreta.

No nos llamemos a engaño. El hecho de que el estudiante haya alcanzado un determinado nivel de desarrollo personal previo, aun cuando sea en grado extremo, no es sinónimo de que está inapelablemente preparado para asumir retos de mayor envergadura, como los que florecen en la enseñanza superior. La enseñanza media o media superior y la enseñanza superior no son una y la misma cosa. Necesariamente, en la vida, todo está sujeto al principio de la gradualidad. Nada está exento de lo gradual, como no lo está la preparación personal de todo estudiante, en relación con los niveles educacionales por los que transcurre.

No convirtamos en académico al novel estudiante que aún da sus primeros pasos en los pasillos de la Universidad. No lo intentemos porque generalmente dicho estudiante, al sentir la irresistible e insoportable presión que con razón ejerce sobre él la academia, abandona el espacio áulico universitario y se aleja para siempre de su pretendida entrega a

ser socialmente útil. De buenas intenciones está plagado el camino hacia el infierno, reza el dicho popular. Así que no sería ocioso limitarnos, para el caso de los docentes, a lo que debemos enseñar en cada nivel y a la dosis con la que, por antonomasia, estamos forzados a dirigir dichos aprendizajes. Exijamos a cada estudiante de acuerdo con el nivel de enseñanza en el que se encuentra y diferenciémosle de los estudiantes de niveles superiores. Este resulta un requerimiento inigualable porque a cada nivel de enseñanza le son inherentes determinados niveles de dificultad de las tareas, y no otros; y eso hay que tenerlo bajo estricta observancia. La calidad de la educación superior no está en la cantidad de conocimientos ni de habilidades que se enseñen, sino en la dosis con la que se dirige el aprendizaje de aquellos. La dosis del medicamento puede salvar la vida o destruirla; la de los conocimientos, puede salvar la ignorancia o conducir a la preocupación, al estrés, al considerarse uno mismo, injustificadamente, una persona sin capacidad para aprender lo que el docente procura, lo que pone en tela de juicio nuestra autoestima y autoconcepto.

Esto trae a colación, en primer lugar, el hecho de la orientación del estudiante para el logro de la ejecución de sus tareas académicas. Es poco probable hacer algo correctamente si Ud. no se haya orientado con anticipación, si Ud. no ha recibido la orientación que dicha ejecución amerita.

Permítanos una breve digresión.

En el campo de la psicología científica, la problemática de la orientación fue rigurosamente estudiada por el tratadista ruso P.Ya.Galperin y colaboradores, al abordar la estructura psicológica de la actividad humana, en su obra *Actividad, conciencia, personalidad*. Tanta importancia adjudicó este autor a la orientación humana, en la ejecución de cualquier actividad, que la elevó a objeto de estudio de toda la psicología y, por lo tanto, la colocó en el sitio más elevado de aquella ciencia, empujándola a convertirse en la categoría inapelable de ella. Aun cuando abjuramos de tales ideas en trabajos posteriores, no debe pasar inadvertido que la problemática de la orientación, para la actividad humana, es una *conditio sine qua non*, no solo de su ejecución, sino también de la calidad de esa ejecución. En general, la belleza de la ejecución de una actividad, de una acción, depende de la orientación de la persona. No en balde, en trabajos posteriores, las investigaciones giraron en torno a la tipología de la orientación, predominantemente en el contexto educativo. Y de esa manera surgieron, en la palestra del conocimiento científico, las denominadas Bases Orientadoras de la Acción (BOA), concepto que define las condiciones inherentes a la orientación y bajo las cuales debe ejecutarse la acción a ella correspondiente. En otras palabras, la BOA atañe, en general, al algoritmo –pasos– de resolución del problema planteado, a las condiciones que hay que atenderse para que sea resuelto y al resultado que debe obtenerse. Toda ejecución se halla forzosamente subordinada a un proceso de orientación, concluían las investigaciones.

Por ende, la idea fundamental que aquí no debería soslayarse sería:

...cualquiera que sea la actividad humana desplegada, esta no lograría sucederse o realizarse, si antes no hubiese existido la orientación [la cursiva es añadida]—dirección, planificación, organización— imprescindible que sostiene dicha ejecución. De ahí la razón suficiente de que a la realización de una acción –actividad— le antecede la orientación pertinente. (Bermúdez y Rodríguez, 2019a, p.51)

No es difícil interpretar estas aseveraciones de la ciencia psicológica. De lo que se trata es de subrayar que no podemos pretender hacer nada, si no contamos antes con la orientación necesaria y suficiente, con la dirección requerida. Definitivamente, antes de la ejecución de una acción, estamos obligados a orientarnos, en el sentido de saber cómo hacerla, con qué condiciones contamos para ello, cuáles son los resultados que deberían ser por nosotros obtenidos, cuáles son los posibles escollos que deberíamos superar en el camino de la ejecución y muchas otras condiciones sin conocimiento de las cuales no avanzaríamos ni un ápice. En otras palabras, ¿cómo hacer algo para lo que no estamos preparados?, ¿cómo hacer algo para lo que nunca fuimos entrenados?, ¿cómo hacer algo que no sabemos hacer, entre otras cosas, porque nadie aún se ha ocupado en enseñárnoslas, porque aún no ha llegado el tiempo de su “cultivo”, ni mucho menos de su “cosecha”?

A estas alturas de los argumentos, no queda otra alternativa más que abjurar tácitamente de la creencia empírica acerca de las facultades “innatas” presentes en el joven de nuevo ingreso a la Universidad. Nada más lejos de la verdad. Esa es la razón por la que nos detendremos a posteriori en algunos dictados de la didáctica y la psicología, campos del saber que refutan radicalmente y a todas luces la probabilidad de que podamos hacer algo que no se corresponde con nuestros aprendizajes previos, dentro de los cuales se hallan determinados conocimientos y habilidades, a saber, las habilidades investigativas y la de redacción del informe de investigación correspondiente. Hacia ahí fluye todo el bregar universitario y que, por cierto, nunca fue patrimonio de los primeros semestres.

En segundo lugar, y tratando de ser más agudo en el análisis, podemos brevemente detenernos en cualquier perfil de egreso de una carrera universitaria y advertir subrepticamente que el campo curricular, sin dudas y a través de dicho perfil, hace

... énfasis en diferentes aspectos como las características personales que debe poseer ese profesional de manera particular, es decir, sus rasgos de personalidad. [sic]; las habilidades y destrezas que debe [sic] caracterizar su quehacer que se concretan en las funciones a desempeñar por el profesional; los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas [sic] [la cursiva es añadida] para el ejercicio profesional; las acciones generales y específicas [la cursiva es añadida] que desarrolla un profesional en los campos de acción para la solución de las necesidades sociales identificadas. (González et al., 2003, p.78)

Como bien puede advertirse, las dimensiones destacadas en la cita apuntan a subrayar la orientación de la persona en términos de formación intelectual, profesional, social y su desempeño operacional-instrumental

que, en síntesis, aún constituyen aspectos virtuales, potenciales, como ser humano, al ingresar al 1er. semestre de la carrera, y que deben ser formados y desarrollados en la casa de altos estudios. No cabe la menor duda. De ahí, no se hace embarazosa la tarea de inferir que lo que era potencialidad en el estudiante, al ingresar a la educación superior, solo con la enseñanza y la educación de índole superior, podrá devenir realidad. Es muy probable que eso no pueda ser de otro modo.

a) El estudiante de nuevo ingreso a la educación superior –como también el de segundo semestre-- no está facultado aún para resolver problemas extremos de índole metodológico-investigativa, entre otros.

Cada efecto es producido por una causa. En consecuencia, ¿cómo exigir, entonces, conocimientos y habilidades en los primeros semestres de una carrera universitaria que indiscutiblemente se hallan situados en los cursos superiores del plan de estudios de dicha enseñanza? Estamos haciendo alusión predominantemente a los conocimientos y habilidades pertinentes a la metodología de la investigación científica, por demás, una de las materias más espinosas de cualquier plan de estudios, al menos en el campo de la ciencias sociales y humanísticas. No en balde esta materia se halla presente implacable y transversalmente en toda la malla curricular. ¡En toda la malla curricular!

La asignatura de metodología de la investigación educacional no es una asignatura cualquiera. Y esto se debe, ante todo, al contenido al que tributa y que no es contentivo de ninguna otra. Baste señalar el aprendizaje teórico de los conceptos de conocimiento, de conocimiento científico, de la concepción de las perversas hipótesis y de los métodos de investigación, a través de los cuales debe el investigador demostrar la veracidad o falsedad de aquellas. Y, por si fuera poco, aún late en el tintero la aterradora tarea de redactar el informe final de investigación. Para eso, el estudiante de la educación superior debe prepararse durante nueve largos y tortuosos semestres, digamos en el caso de la carrera de educación inicial. Que nadie se llame a engaño. No resulta ocioso subrayar que, en general, todos los contenidos de esta asignatura, al menos en el campo educacional, no necesariamente son empíricamente contrastables y, por ende, devienen “piedras sinuosas” con poca probabilidad de ser superadas en un tiempo relativamente corto, como lo es la extensión de los dos primeros semestres, sin obviar que muchos trabajos de titulación deben quedar prorrogados para su defensa por la complejidad y otras condiciones de presentación ante el tribunal correspondiente.

La metodología de la investigación científica, a nuestro modo de ver, se haya estructurada en dos grandes cuerpos: el cuerpo epistemológico y el cuerpo metodológico. Ambos exigen de cursos rigurosos –incluso, por separado-- para abordar los conceptos fundamentales sin los que el estudiante no podría realizar ni el más mínimo trabajo investigativo, en el contexto mencionado.

Los contenidos de esta asignatura son de abstracciones tan elevadas que el estudiante que ingresa a la educación superior generalmente se apropia en forma de cadena verbal lo que debería ser aprendido como conocimiento, considerando, según las posiciones de Bermúdez y

Rodríguez (2019b), que los conceptos de cadena verbal y conocimiento no son una y la misma cosa. La cadena verbal, de acuerdo con estos autores, es la repetición impensada, inconsciente e inicua, en el contexto de la educación superior, obviamente, que deviene "cantinfleo" saturado de palabras que no las entiende, muchas veces, ni el propio docente. El conocimiento, por su parte, es el aprendizaje del constructo teórico, concepto con el que se subraya la implicación personal de quien lo aprende, sometiéndose a su construcción, no pocas veces en extremo difícil. "Nadie aprende por cabeza ajena", reza el dicho popular, y con el cual puede identificarse la cadena verbal. De ahí nuestra concepción de que

la idea o concepción ajena, transpuesta en nuestra cabeza [la cursiva es añadida], es solo una cadena verbal. Al pedirle a un estudiante que "explique" con sus palabras el conocimiento que el maestro ha impartido, generalmente puede observarse cómo "su explicación" está permeada por las mismas frases de aquel [la cursiva es añadida], solo que en ellas las palabras claves se unen mediante nuevas preposiciones que, dicho sea de paso, pueden distorsionar totalmente el significado [la cursiva es añadida] de la idea de base. Con frecuencia, cuando de la cadena se trata, Ud. puede notar cómo el alumno tartamudea en sus respuestas o emplea muletillas, justo para tomarse su tiempo en la selección de preposiciones que él considera correctamente oportunas. (p.163)

En efecto, de singular relevancia es esta asignatura. Si su cuerpo epistemológico ha de apuntar al aprendizaje de las categorías, conceptos, leyes y principios privativos de ella, aún se esconde el misterio instrumental generalizable a todas las ciencias: su cuerpo metodológico. Preguntas que sostienen dicho cuerpo, las resumimos en un segundo artículo dedicado a este mismo objeto de estudio. Baste valorar, por solo considerar un ejemplo de la complejidad conceptual de este aspecto, la definición que del concepto de método se ha esgrimido invariablemente en todos los tiempos, así como los criterios de clasificación que separan unos métodos de investigación de los restantes. Si el método

...ha sido considerado un sistema más o menos complejo de procedimientos que utiliza el hombre en su relación con el objeto para penetrar en la realidad... [y]... el principal instrumento del hombre, el cual permite perfeccionar ciertas capacidades humanas [la cursiva es añadida] en relación con el objeto de su acción. (Bermúdez y Rodríguez, 2009, p.21),

entonces no cabe dudas de que método y acción son una y la misma cosa. Este concepto debe trascender por su carácter operacional y definirse como una acción, de modo que, si hablamos de método de investigación, estaríamos aludiendo a la acción investigativa que ejecutamos para penetrar un determinado objeto de investigación. Por otro lado, si el foco es la clasificación de dicho concepto, entonces podrías cuestionarnos: ¿por qué la selección de un método y no de otro?, ¿no sería pueril e inaceptable definir a un método de investigación como el camino o la vía para alcanzar un objetivo? De lo que se trata es de hacer explícito que, si el estudio de los conceptos metodológicos fundamentales es ya un reto

para el estudiante, también lo es la empiria con que dichos conceptos han sido frecuentemente tratados y que no dan al traste con la verborrea y cantinfleo que subyacen en este campo del saber filosófico. En síntesis, ¿de qué preparación metodológica investigativa podemos hablar en el estudiante, al término de los dos primeros semestres de la carrera de educación inicial, por solo poner un ejemplo?

Lamentablemente, esta problemática sigue latente en los diseños curriculares de múltiples carreras y, especialmente, en la carrera de educación inicial, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Guayaquil, de lo cual tampoco escapa, evidentemente, el estudiante que a ella ingresa.

Y decimos esto porque a los estudiantes de nuevo ingreso a la mencionada carrera, se les exige, como parte de su evaluación terminal del primer semestre, al igual que del segundo, la elaboración de un proyecto integrador de saberes, cuyo contenido no se diferencia ni un tanto de la investigación que, en el noveno semestre, tributa al trabajo de titulación, ni se constriñe, como debe ser, a la formación y desarrollo de los conocimientos y habilidades investigativas que sí forman parte consustancial de la plataforma académica de un primer año de la carrera (los dos primeros semestres).

El producto de la actividad de investigación de los mencionados estudiantes, hoy día, es un informe de investigación, cuyo rasgo conspicuo apunta a la observancia de los mismos requisitos teórico-metodológicos que demanda un trabajo de titulación. De este modo, se le exige al estudiante la presentación y defensa de un proyecto de integración de saberes bajo la estructura canónica de un proyecto de investigación de altos quilates. Y es esta la idea principal que promueve la presente investigación, con el firme propósito de demostrar que una investigación de esa extensión no debe ser ejecutada en los primeros semestres y, consecuentemente, que estamos obligados a ajustar los niveles de dificultad en la ejecución de este tipo de proyecto a los aprendizajes obtenidos en ese primer año de educación universitaria. Que, dicho sea de paso, únicamente enfoca la observación y las historias de vida como métodos de investigación, susceptibles de aplicación en el contexto laboral futuro, en los semestres primero y segundo, respectivamente. Así, la conclusión cae por su propio peso: es imprescindible evaluar solo lo que fue objeto de estudio de esa materia en esos dos primeros semestres y no lo que será objeto de estudio de semestres posteriores.

Todo lo expuesto nos hace defender la idea de que la evaluación final del estudiante, en la asignatura de metodología de la investigación, independientemente del nombre que ostente en un determinado semestre, debe constreñirse a la redacción de un ensayo, como habilidad específica a desarrollar en la carrera. En otras palabras, la redacción de un ensayo devendría objeto de evaluación final y el cual se realizaría sobre la base de la información recopilada mediante la aplicación de la guía de observación como método de la investigación de sesgo cualitativa, en función del tema para ello sugerido, para el primer semestre, y el método de historias de vida, para el segundo.

Por último, solo esbozaremos el hecho de que el ensayo, como forma de presentación de los resultados de una investigación, podría resultar la expresión menos rigurosa y estricta en lo que concierne a un informe de investigación, aun cuando ha de regirse por los mismos cánones de estructuración del contenido –introducción, desarrollo, conclusiones y referencias bibliográficas–, así como por las normas de citación exigidas para trabajos de este tipo –APA, sexta edición. A diferencia de otras formas de redacción de informes más rigurosos por la defensa argumentada de la hipótesis que se expone, digamos como el artículo científico, no necesariamente ello está presente en la idea hipotéticamente configurada en el ensayo. Sobre el particular, nos detendremos una vez más, al abordar las hipótesis más arriba planteadas en otros dos artículos redactados al efecto.

CONCLUSIÓN

La juventud como edad psicológica que prevalece en los que acceden a la Universidad carece, no tanto de los recursos motivacionales y afectivos necesarios para acceder a los estudios de la educación superior, sino y, sobre todo, de los recursos cognitivo-instrumentales que subyacen a las ejecuciones previstas en el plan de estudios y en el perfil de egreso de la carrera.

Los aprendizajes que deben producirse en el estudiante de la educación superior están incuestionablemente identificados con los conocimientos y habilidades profesionales de la carrera, reflejados igualmente en el perfil de egreso, lo que hace que aquellos se dosifiquen y distribuyan en toda la malla curricular de acuerdo con los aprendizajes previos que gradualmente se van sucediendo y con la imagen que se espera del futuro profesional. Por ello, resulta poco probable y metodológicamente inadmisibles que tareas pertinentes a los semestres terminales, se ejecuten en los semestres iniciales, como lo es el caso.

Las actividades básicas de la profesión, implícitas preponderantemente en la estructura instrumental de la asignatura metodología de la investigación científica, deben observar estrictamente la dificultad en ellas contenidas y, en consecuencia, el orden con que deben ser ejecutadas durante el decursar de toda la carrera. Para cada semestre, ha de existir un sistema específico de actividades metodológicas investigativas que constituyan la plataforma indispensable del siguiente. Solo así el estudiante avanzará con conocimiento de causa y responsablemente hacia niveles superiores en su preparación profesional.

Referencias bibliográficas

- § Bermúdez Sarguera, R. y M. Rodríguez Rebutillo (2019a). “*Psicología del conocimiento científico*”. (3ª edición). Cienfuegos: Universo Sur.
- Bermúdez, R. (2019b). “*Diagnóstico psicológico para la educación*”. (2ª edición). Ecuador: Ediciones Grupo Compás’2019. ISBN: 978-9978-59-128-4.

- Bermúdez, R. & Rodríguez, M. (2009). *“Teoría y metodología del aprendizaje”*. (2ª reimpresión). La Habana: Pueblo y Educación.
- González Pérez, M. et al. (2003). *“Curriculum y formación profesional”*. La Habana: Dpto. de Ediciones e imprenta. CUJAE.