

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



**LOS PROCESOS FORMATIVOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL TÉCNICO SUPERIOR
UNIVERSITARIO, BAJO UN MODELO DE EDUCACIÓN HUMANISTA.**

UN ESTUDIO DE CASO

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

MARÍA ADRIANA JIMÉNEZ ROMERO

Directora: Dra. Marisol Silva Laya
Lectores: Dr. Eduardo Miranda Montoya
Dr. Mario Rueda Beltrán

Ciudad de México

2016

ÍNDICE

Introducción	1
1. <u>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	5
1.1. ANTECEDENTES	5
1.2. ESTADO DEL CONOCIMIENTO	7
1.3. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	17
1.4. JUSTIFICACIÓN	18
2. <u>MARCO TEÓRICO</u>	21
2.1. LOS PROCESOS FORMATIVOS	22
• Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Técnica Superior	23
• Los proyectos: un acercamiento a las experiencias estudiantiles	34
2.2. LAS COMPETENCIAS	36
• Antecedentes del concepto	37
• Debates en relación al tema de competencias	40
2.3. LA EDUCACIÓN HUMANISTA	52
• Visión antropológica	53
• Visión ética y epistemológica	55
• Principios de la educación humanista	57
3. <u>MARCO CONTEXTUAL</u>	65
3.1. LA EDUCACIÓN TÉCNICA SUPERIOR EN MÉXICO: CARACTERÍSTICAS GENERALES	65
3.2. LAS CARRERAS DE TSU EN LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CIUDAD DE MÉXICO	72
3.3. LA CARRERA DE HOTELES Y RESTAURANTES DE LA IBERO	75
4. <u>MÉTODO</u>	79
4.1. ACERCAMIENTO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	80
• Enfoque de la investigación: el marco interpretativo	81
• Estrategia de investigación	85
• Técnicas de levantamiento de información	86
4.2. CONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: FUENTES, PROCEDIMIENTO Y ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS	89

5.	<u>RESULTADOS</u>	103
5.1.	CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN QUE PARTICIPA EN LA INVESTIGACIÓN	103
	• Los estudiantes	103
	• Los profesores	109
	• Los empleadores	110
5.2.	LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	112
5.3.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	115
	• Dimensión 1: El <i>practicum</i> : el aprendizaje (des)situado y otras prácticas de enseñanza	115
	◦ Categoría 1: Vinculación teoría – práctica	116
	◦ Categoría 2: El planeamiento didáctico	124
	◦ Categoría 3: Las estrategias didácticas	134
	◦ Categoría 4: La evaluación de los aprendizajes	156
	• Dimensión 2: La integración laboral: entre las competencias y la educación humanista..	165
	◦ Categoría 1: El desarrollo de competencias	167
	◦ Categoría 2: La expectativa de egreso: su evolución y puesta en marcha	187
6.	<u>CONCLUSIONES</u>	201
6.1.	¿CÓMO SON LOS PROCESOS FORMATIVOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DURANTE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DEL TSU, BAJO UN MODELO EDUCATIVO QUE BUSCA COMBINAR EL ENFOQUE TÉCNICO Y EL HUMANISTA?	203
6.2.	¿CÓMO ESTOS PROCESOS FORMATIVOS RESPONDEN A LOS DESAFÍOS DE COMBINAR LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN HUMANISTA Y EL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS?	213
6.3.	¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE LAS COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN EN LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE UN TSU FORMADO EN UN MODELO DE EDUCACIÓN HUMANISTA Y LAS REQUERIDAS POR EL MERCADO LABORAL?	219
6.4.	ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	223
7.	<u>CONSIDERACIONES ÉTICAS</u>	227
8.	<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	231

INTRODUCCIÓN

Esta tesis es sobre los procesos formativos en el Técnico Superior Universitario (TSU). Se trata de una investigación cualitativa inmersa en un marco interpretativo con enfoque fenomenológico - fenomenográfico, que intenta comprender cómo son los procesos formativos en la trayectoria universitaria de los estudiantes de las carreras de corta duración, bajo un modelo de educación humanista. Se trata de una investigación que recupera la voz de tres principales actores: profesores, estudiantes y empleadores, sobre las experiencias vividas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta investigación se trabajó con un grupo de estudiantes que inició su proceso de formación en la carrera técnica de Hoteles y Restaurantes, en la Universidad Iberoamericana. Se trabajó también con los profesores que imparten asignaturas clave para el desarrollo de algunas de las competencias genéricas y específicas determinadas en el perfil de egreso del plan de estudios de dicha carrera. Asimismo, se incluyó el testimonio de los empleadores que reciben a los estudiantes durante su estadía profesional.

En los capítulos siguientes se presenta el tejido de las interpretaciones epistemológicas derivadas de la voz de los participantes y que son guiadas por el hilo conductor que dan los referentes teóricos. En el primer apartado se presentan los antecedentes de la Educación Técnica Superior (ETS), ofreciendo de manera breve, un recorrido histórico sobre la evolución de este nivel educativo en México y en algunas partes del mundo; se describe el estado del conocimiento derivado de una revisión de literatura en la que se identificaron los vacíos que pueden ser abordados en esta investigación, todo ello culmina en la declaración formal del problema de investigación que se concreta con los objetivos, las preguntas de investigación y los argumentos que justifican un estudio cualitativo en el tema de la ETS.

Los referentes teóricos que enmarcan la investigación se explican en el segundo apartado, y están ordenados en tres ejes: El primero es sobre los procesos formativos; en éste se presentan las referencias teóricas sobre la caracterización de la enseñanza y del aprendizaje desde la visión de autores que han teorizado los procesos de la educación superior pero que se adaptan a los de la Educación Técnica Superior; asimismo se presenta un pequeño apartado relacionado con el registro de los proyectos que surgen derivados de las experiencias estudiantiles, desde la sociología de la experiencia de Dubet (2005). El segundo eje presenta los debates de las competencias tales como su conceptualización y su origen, mismos que son de utilidad para fijar una postura sobre el tratamiento del concepto en la Educación Técnica Profesional (ETP). En el último eje se presenta la visión antropológica, la ética y la epistemológica de un modelo de educación humanista, mismas que dan sentido a sus principios. Al final de la explicación de cada uno de estos ejes, se enuncian las principales ideas que definen la postura para la realización de esta investigación a la luz de las discusiones teóricas.

Lo que se presenta en el tercer apartado enmarca el contexto en el que se lleva a cabo la investigación. La manera de presentar la información es de lo general a lo particular: La Educación Técnica Superior en México, en la IBERO y las características de la carrera de TSU en Hoteles y Restaurantes, única en el ámbito de este nivel educativo.

El marco metodológico se presenta en el cuarto apartado, en éste se explica que, por ser un estudio de caso único e intrínseco, dentro de un paradigma interpretativo y bajo un enfoque fenomenológico – fenomenográfico, se optó para recuperar desde la reducción eidética y la trascendental los significados que cada actor (profesor, estudiante y empleador) le da a los procesos formativos y, desde su propia voz y actos comprender sus experiencias escolares. Se explica el acercamiento epistemológico, las fuentes, el procedimiento y las estrategias de análisis que se siguieron para derivar en la discusión de los resultados.

En el quinto apartado se reportan los resultados y la discusión que se genera a la luz del diálogo con los referentes teóricos y con el estado del conocimiento. Esto a su vez deriva en una serie de reflexiones y cuestionamientos que surgen a lo largo del análisis de las dimensiones y categorías.

Finalmente, en el apartado seis se formulan las reflexiones que dan respuesta a las preguntas de investigación y se presentan a manera de conclusiones, alcances y limitaciones de la presente investigación.

Este estudio se inscribe principalmente en el tema de la ETS y su relación con un modelo de educación humanista. Esta combinación resulta ser de interés entre los debates curriculares formulados sobre la educación para el trabajo, más aun cuando se ha considerado parte de las once metas educativas definidas por la OEI para alcanzar en el 2021. Las que se han precisado para este nivel educativo son una serie de retos que se traducen en estrategias para favorecer la conexión entre la educación y el empleo, mediante ETP.

La mayoría de los modelos de la ETP puestos en marcha alrededor del mundo, cumplen especialmente el objetivo de la formación de recursos humanos con mano de obra calificada que impacten en el desarrollo económico, sin embargo, existen otros modelos con la intención de que éste sea más justo y equitativo, de tal manera que su principal interés esté puesto en el desarrollo social. Así, se ubican en este nivel, dos modelos pedagógicos: uno centrado en la satisfacción de las necesidades del sector productivo y por consecuencia de impacto en el sistema económico y, otro que busca la superación de desigualdades sociales mediante una formación para el trabajo que impacte en la movilidad social.

En el caso de México, desde la creación del modelo educativo de las carreras cortas o TSU a la fecha, su oferta educativa se ha incrementado con la intención de brindar a la población joven y de estratos sociales menos favorecidos, oportunidades de educación superior. No obstante, este modelo ha respondido a ciertas políticas públicas relacionadas con la cobertura y la equidad educativa en México y se ha enfrentado a una desvalorización social y laboral, que pone en tela de juicio la formación profesional de sus egresados, concepto que conlleva a los procesos formativos que tienen lugar en el aula y fuera de ella.

De aquí que, mediante observaciones, entrevistas y grupos focales el presente estudio longitudinal pretende analizar cómo son los procesos formativos que se implementan en la trayectoria educativa del TSU, bajo un modelo de educación humanista desde la perspectiva de estudiantes, profesores y empleadores; cómo estos procesos responden a los desafíos de combinar los principios de la educación humanista y el enfoque basado en competencias y la relación existente entre las competencias que se desarrollan en la trayectoria educativa de estos estudiantes y las requeridas por el mercado laboral.

Con esta investigación se espera contribuir a un conocimiento más profundo sobre el tema de la ETS, especialmente en lo que se refiere al aspecto pedagógico, aportando elementos que permitan identificar los aportes en el ámbito de las competencias y su inserción en el diseño y la práctica curricular de la ETS, el desarrollo de habilidades al mismo tiempo que los conocimientos disciplinares, la forma en la que los estudiantes construyen sus aprendizajes y desde luego, sobre la vinculación de la educación técnica con el enfoque humanista.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

La Educación Técnica Superior es el nivel educativo “destinado a impartir (...) conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Estos programas se caracterizan por estar basados en un componente práctico, estar orientados a ocupaciones específicas y preparar al estudiante para el mercado laboral” (UNESCO, 2011; pág. 46).

De acuerdo con la Revisión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) llevada a cabo en París, en el 2011, a la educación superior técnica se le otorga la clasificación del nivel 5 y se le denomina “educación terciaria de ciclo corto”. En diversos países, este nivel educativo es conocido como educación técnica (superior), *master craftsman programme*, *technician o advanced/higher vocational training*, *associate degree o programas bac + 2*. Aun cuando los programas del nivel CINE 5 tienen el propósito principal de preparar para el empleo, también pueden otorgar “créditos transferibles” a programas de los siguientes niveles CINE (nivel 6: Licenciatura o equivalente, nivel 7: Maestría o equivalente) (UNESCO, 2011).

Se han creado, en el mundo, diferentes modelos que se ubican en este nivel educativo y que forman parte de la educación superior a saber: el modelo puesto en marcha en México está vinculado con la formación para el trabajo, es operado por las Universidades Tecnológicas (UT), los Institutos Tecnológicos (IT) y las Universidades Politécnicas (UP), en ellos se ofrecen entre otros, estudios de Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado.

En Estados Unidos el modelo -que cuenta con más de 100 años de experiencia- es conocido y aplicado por los “*Community Colleges*” (CC) y tiene una función esencial: ofrecer en 2 años, formación ocupacional de calidad, que permita a sus egresados incorporarse al mercado de trabajo, de tal manera que el sector industrial cuente con una fuerza laboral altamente calificada (Cohen, 2009).

Los “*Instituts Universitaires de Technologie*” (IUT) en Francia, fueron creados en 1966, por las mismas razones que llevaron al desarrollo de este sector de la educación en casi todos los países: el crecimiento de la economía global (Sigal y Wentzel 2007). Constituyen una vía de acceso a la educación superior para los egresados del nivel medio y ofrecen un diploma DUT (Diploma Universitario de Tecnología) mediante estudios cuya duración es de dos años.

El modelo de la Educación Técnica Profesional en América Latina, nació en Brasil, hace más de cincuenta años bajo un contexto de industrialización desarrollista vinculado con la educación “paraformal” para el trabajo. El modelo se extendió por los países latinos con el objetivo de dotar de recursos humanos a los niveles ocupacionales medios de las empresas. El modelo fue implementado por las Instituciones de Formación Profesional (IFP) (OEI-CAEU, 2016).

Haciendo un breve recorrido por el Siglo XX sobre la evolución de la educación técnica, Latiner (2009) presenta una cronología sencilla:

- En 1950, el modelo de la educación técnica superior operada por los *Community College*, se multiplica en el territorio de Estados Unidos.

- En 1966, se crean en Francia los *Instituts Universitaires de Technologie*.
- En 1971, la Organización de Cooperación para el Desarrollo (OCDE) organiza una primera reunión, con el propósito de darle una definición a las instituciones que ofrecen este modelo.
- En la década de los setentas, Taiwán, Tailandia y Surinam (Guayana Holandesa), adaptan a su contexto el modelo de los *Community College*.
- En los ochentas, doce países de cuatro continentes, entre ellos Australia, Chile, Canadá, Egipto, Indonesia, Irlanda, Nueva Zelanda, Gran Bretaña, adaptaron el modelo educativo de los *Community College*.
- Durante los noventas, Argentina, China, Colombia, Etiopía, Guayana, Hungría, India, Israel, México y noventa países más, adaptaron y/o diseñaron sus propios modelos educativos con base en el de los *Community College* y el de los Institutos Tecnológicos de Francia.
- Para la primera década del 2000, el Banco Mundial junto con organizaciones no gubernamentales, intensificaron las estrategias para la adopción de las políticas y características de estos modelos educativos.

1.2 Estado del conocimiento

En este apartado se presentan los puntos que más sobresalen en la producción académica sobre al ETS. En su mayoría se han focalizado en la descripción de los modelos y en el análisis de las políticas públicas en las que se sustenta su origen. Encontramos estudios que describen desde su historia, sus objetivos formativos, sus características generales (duración, atributos,

perfiles de ingreso), el funcionamiento de las instituciones, su pertinencia y calidad en cuanto a la formación y su egreso y, la coherencia entre sus propósitos y sus acciones.

Los estudios analizados dan cuenta de cinco temas que a continuación se describen:

A. Los propósitos en los que se basa el origen de este nivel educativo.

Los modelos de educación técnica diseñados e implementados por el mundo, han surgido en contextos diversos, pero en su mayoría pretenden otorgar una preparación profesional orientada a la empleabilidad para quienes no cuentan con las posibilidades económicas y académicas de matricularse en las instituciones universitarias, y a su vez, dotar a las empresas de trabajadores técnicos capacitados. De aquí que, se identifiquen dos perspectivas del modelo de la ETP: la primera es la del punto de vista económico, sustentada en la teoría del capital humano (Briascó, 2000; Flores, 2002). Bajo estos principios, el mercado es el que, mediante sus demandas, redefine las necesidades de los sectores técnicos y profesionales, para así contar con mano de obra calificada (Latiner, 2009; Sigal y Wentzel, 2007, Cohen, 2009; Skolnik, 2011). La segunda, es la perspectiva social, que ve a la educación técnica como una pieza clave en la superación de las desigualdades sociales (Flores, 2002a, 2009; Flores y Villa, 2002; Silva, 2006; Ruiz, 2009, 2011; Gauthier, 2008; Grignon, 2002; McGuinness, 2010), como una herramienta que transforma vidas y que posibilita la movilidad social (Latiner, 2009).

Sin embargo, se identifica que, aun cuando es visible la separación en las perspectivas, no hay un modelo puro. Actualmente, los países buscan establecer un modelo socioeconómico, que

no solo promueva el desarrollo productivo y económico, sino también que permita la movilidad social, mediante políticas de acceso, equidad, calidad y empleabilidad (Latiner, 2009).

B. Perfil de los estudiantes que optan por la ETS.

¿A quiénes está dirigida esta oferta educativa? Es una pregunta que se responde en diversos reportes de investigación.

Es recurrente la descripción del perfil de los estudiantes que optan por la ETS. En casi todos los casos estudiados, coincide que la población accede a este nivel educativo provienen de sectores desfavorecidos (Cohen, 2009; Fonte, 2011; Silva, 2006; Flores y Villa, 2002; Ruiz, 2011; Sigal y Wentzel, 2007; Grignon, 2002; Latiner, 2009; McGuinness, 2010), son estudiantes que tienen largas jornadas de trabajo, con una edad promedio de 23 años (Cohen, 2009); son quienes no tuvieron la posibilidad de integrarse a las instituciones universitarias, ya sea por haber evidenciado un bajo nivel académico, o bien, por ser personas que han estado fuera del ambiente escolarizado durante mucho tiempo (Cohen, 2009; Silva y Rodríguez, 2012; Flores, 2009a), generalmente son madres trabajadoras, personas que han sufrido discriminación por raza étnica, migrantes (Latiner, 2009) o en el caso de México específicamente, son jóvenes que no alcanzan a incorporarse a las ofertas de educación superior que son ofrecidas por el gobierno, por la elevada matriculación que presentan las instituciones universitarias.

En la investigación de Fonte (2011), se pone especial énfasis en la relación entre el perfil de los estudiantes con los costos que implica estudiar una carrera de ciclo corto. Se declara en estos reportes de investigación, que el análisis de costo-beneficio de las carreras cortas conduce a

muchos estudiantes, sobre todo a los de sectores menos favorecidos, a considerar asistir a las instituciones locales que ofrecen estudios de este nivel educativo, lejos de considerar la calidad de sus academia, pues de no hacerlo, quedarían completamente fuera de la educación superior. Fonte (2011) afirma que, si bien las carreras cortas tienen un costo muy bajo, es aún más bajo para quienes presentan más necesidades.

C. El carácter terminal o de transferencia.

De acuerdo con Bahr (2011), existen dos grupos en el que se concentra la mayoría de la población estudiantil: el vocacional y el de transferencia. Esto coincide con lo que presentan Haynes y Huayhuaca (2010) en el Congreso CERES, pues sostienen que los principales programas a los que se inscriben los estudiantes, al menos en los casi 30 *Community College* de Nueva York, son los programas “*career / vocational*” y “*transfer / university*”. Ambos otorgan el título de técnico profesional, sólo que el primero es terminal y el segundo, como su nombre lo indica, ofrece la oportunidad de continuar y ampliar sus estudios en instituciones universitarias.

¿Por qué algunos *Community Colleges* facilitan la transferencia o continuidad de estudios y otros no? El hecho de permitir o no la continuidad de estudios tiene que ver, al menos en el caso de Estados Unidos, con el sector industrial. Los programas vocacionales, generalmente están asociados a petición de los empleadores, o bien, son propuestas de la junta directiva y que, por ponerlos a prueba, solo se ofertan con carácter terminal, además de estar regidos por las políticas gubernamentales y de fondos financieros (Haynes y Huayhuaca, 2010).

Los programas en los que se puede continuar con estudios universitarios, son aquellos que tienen la capacidad de producir investigación o inversión, tal es el caso de los cursos que se ofrecen en materia de ciencias físicas (Bahr, 2011).

Otra razón por la que se atañe esta distinción entre programas vocacionales y transferibles, son las características y necesidades del contexto local, en el que se ubican geográficamente las instituciones educativas que ofrecen carreras cortas (Skolnik 2011).

En el caso de México (Ruíz, 2009), al inicio de su operación, los programas de formación de las carreras cortas, no consideraron que estas tuvieron un carácter de transferencia, por el contrario, fueron exclusivamente terminales, sin embargo, esto tuvo consecuencias reflejadas en la baja de la matrícula pues el carácter terminal no permitía que el TSU graduado pudiera continuar con estudios de licenciatura y de posgrado. No obstante, por iniciativa de la SEP, en septiembre de 2009, se estableció el programa “Continuidad de Estudios en las Universidades Tecnológicas”. Los tres estudios analizados (Flores, 2009b; Silva, 2006; Ruiz, 2009), coinciden en que presentar la oportunidad de que los estudiantes continúen su formación hacia una licenciatura universitaria, abre la oportunidad de obtener mejores condiciones laborales. Sin embargo, concuerdan también en que tener un mayor número de “credenciales” o títulos, no es un seguro contra el desempleo.

En Francia, el tema es muy claro, quien estudia para técnico, es un especialista pero con formación más especializada que el ingeniero (Maillet, 2004); es un egresado mucho más orientado y con un rol definido dentro de la sociedad (Grignon, 2002). Su trayectoria suele ser exitosa, pues la formación le permite desembocar de manera más rápida en un empleo.

La literatura denota un debate entre la pertinencia de la transferencia y el carácter terminal de las carreras cortas, pero también indica que un tema que se deriva de esta discusión es el éxito de los egresados. En algunas investigaciones (Bahr, 2011; Haynes y Huayhuaca, 2010; DiMaria, 2012; M.K., Skolnik, 2011; Maillet, 2004; Grignon, 2002), se afirma que, un porcentaje alto de los estudiantes que se integran tanto a los programas vocacionales y de transferencia, logran obtener con éxito, su diploma de técnico superior, sin embargo, una limitación es que no hay un seguimiento concreto para quienes transfieren sus estudios, por lo que no es posible identificar qué porcentaje de alumnos logran obtener un título universitario diferente al del técnico.

La literatura muestra una relación entre varios aspectos, cuando se habla de la transferencia o del carácter terminal de los estudios técnicos superiores: planes de estudios, demanda del sector productivo, la intencionalidad educativa (formar para el trabajo o formar para generar investigación y conocimiento), éxito en la trayectoria de los estudiantes durante y después de su formación, condiciones laborales, empleabilidad, entre otros, pero este debate aún no llega a consenso, sin embargo resulta relevante por estar vinculado con el concepto de equidad y cobertura.

D. Movilidad y Reconocimientos social

Derivado de la discusión de la transferencia y del carácter terminal, se tocan los temas de la movilidad y el reconocimiento social.

Algunos autores (McGuinness, 2010; Ruiz, 2004; Silva, 2006) destacan que la población percibe que estudiar una carrera universitaria le da al alumno, un reconocimiento mayor dentro de

la sociedad y del ámbito empresarial, que quienes estudian una carrera técnica, pues se piensa que las UT son un “premio de consolación” y por consecuencia recibirán una formación carente de calidad. Estas afirmaciones que se concentran en investigaciones de México y Estados Unidos, permiten reiterar que el título de TSU, no ha sido aún reconocido en los sectores sociales, situación que coloca a estos estudiantes, en situación de desventaja (Ruíz, 2004 y 2007; Silva 2006; Flores, 2002, Grignon, 2002) lo que se refleja a su vez en la movilidad laboral.

Algunos autores (Ruíz, 2004, 2007, 2009; Silva, 2006) hablan de los beneficios laborales y económicos que ha traído consigo la formación del TSU. Afirman que estos beneficios no han sido del todo favorables para ellos, pues la figura del “licenciado” está muy arraigada, sobre todo en México y, esto genera que los técnicos asuman puestos más bajos en la jerarquía laboral y por consecuencia sus salarios también lo sean. No obstante, Ruiz (2009) afirma que la figura del TSU después de varios años de su creación, empieza a considerarse dentro de las estructuras organizacionales como una ocupación calificada, pero para lograrlo se requiere de una formación altamente especializada y de calidad.

E. Aspecto pedagógico

Habrá que considerar en este tema la integración de las discusiones sobre competencias, procesos de enseñanza y aprendizaje.

La revisión de la literatura relacionada con el tema de las competencias (Bennett, 2006; Mars, 2012) revela la necesidad de reforzar las competencias de empleabilidad en los programas de las carreras técnicas. Los investigadores, sostienen que las competencias requeridas por el

mercado laboral, además de las técnicas propias de cada disciplina, son comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, liderazgo, trabajo en equipo y negociación (Flores y Villa, 2002, Flores, 2002, 2007, 2009; Ruíz, 2000; Silva, 2006).

Otros estudios que han tenido acercamiento con el tema de competencias son los de Ruíz (2007), Silva (2006, 2008) y Mota y De Ibarrola (2012). Ruiz (2007) describe cómo el Sistema Universitario Tecnológico ha incorporado a sus planes de estudios el enfoque de competencias y cómo éstas han repercutido en la pertinencia de los perfiles ocupacionales; concluye afirmando que los programas de formación basados en competencias lograrán en los estudiantes aprendizajes articulados entre los conocimientos disciplinares y el desarrollo de habilidades en cuanto a la solución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad.

Por su parte, Silva (2006) analiza las competencias como una herramienta conceptual para evaluar los resultados de la formación de los estudiantes TSU y explora cuáles son las competencias con las que debería contar un técnico superior. Concluye resaltando la necesidad de equilibrar la generación y transmisión de los conocimientos con el desarrollo de habilidades de pensamiento para el logro de las competencias requeridas en el ámbito laboral.

Mota y De Ibarrola (2012) analizan la propuesta de formación de los TSU bajo el enfoque por competencias de dos UT, siendo su principal interés las metodologías usadas para la conversión de las competencias laborales en competencias educativas y objetivos curriculares. Los autores afirman que es necesario replantear los mecanismos con los que se llevan a cabo la identificación de competencias y su misma operación en el aula, al igual que la formación de los actores institucionales en el mismo tema de competencias.

Ante estos estudios, un vacío identificado, es la falta de seguimiento al proceso de desarrollo de competencias en los alumnos; verificar si se están alcanzando y cómo se desarrollan dentro y fuera del aula es algo que no se ha hecho.

Con respecto a la figura del profesor y su desempeño en las aulas de la ETS, son pocos los estudios que abordan el tema (Cohen, 2009; DiMaria, 2012; Vega, 2003; Maillet, 2004; Tejedor, 2000; Flores y Mendoza, 2012; Silva 2006). Las principales ideas que subyacen son sobre las estrategias tradicionales y el perfil de los profesores. Con respecto a las estrategias, los estudios afirman que en la mayoría de los casos sobresale que las prácticas más recurrentes son las tradicionales y son las que más se utilizan para enseñar contenidos tanto prácticos como teóricos (Cohen, 2009); afirman que el apoyo mediante asesorías, tutorías, consejería (Aguilar, 2012; DiMaria, 2012) pueden ser estrategias que favorezcan el aprendizaje en los estudiantes pero que están poco presentes.

Con respecto al perfil de los profesores Silva (2006) afirma que la mayoría de la planta académica que conformó su estudio, presentó un mayor componente de experiencia docente que de experiencia profesional. Concluye esta idea explicando que aun cuando el perfil de los profesores debiera caracterizarse por ser altamente capacitado tanto en lo académico como en lo profesional, ha sido difícil lograr la combinación que nutra el modelo pedagógico de las carreras cortas.

La literatura denota que las investigaciones, aun cuando tocan temas relacionados con los profesores, el plan de estudios y las competencias, éstas no se centran en los aspectos pedagógicos, lo que nos permite afirmar, que hacen falta estudios que den cuenta de ello.

Finalmente, en cuanto a lo metodológico, la literatura da evidencia que, en su mayoría, las investigaciones que abordan el tema de la ETS, son de carácter descriptivo y observacionales, en algunos casos exploratorios y transversales. Usan metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas.

En suma, la literatura da evidencia de la necesidad de profundizar en los siguientes temas:

- Desarrollo de competencias y su inserción en la construcción curricular.
- Compromiso por parte de las instituciones de ETS ante el desafío de fomentar habilidades críticas y de razonamiento a la par de los conocimientos disciplinares.
- Naturaleza del trabajo dentro de la empresa de los TSU y el tipo de relaciones laborales que sostienen.
- Los modos en cómo concilian los estudiantes los aprendizajes adquiridos en el aula con la necesidad de los puestos de trabajo.
- El seguimiento a egresados para determinar el segmento ocupacional en el que se ubican los TSU y sus posibilidades de ascenso en la jerarquía laboral.

Sobre los tres ejes que guían esta investigación: procesos formativos, desarrollo de competencias y su vinculación con el enfoque de educación humanista en la ETS, la literatura reporta poco. Si bien existe producción académica sobre el tema de los procesos formativos, hay poca información relacionada con las carreras de corta duración, pues lo que existe hace referencia a otros niveles educativos: básico, media superior y superior, de éste último se enfoca más al ámbito que corresponde a la licenciaturas universitarias.

Con respecto a los estudios que abordan el tema de las competencias, éstos aportan conocimiento sobre su pertinencia en el curriculum y su aplicabilidad, pero no sobre su desarrollo en los procesos formativos y menos aún sobre su vinculación con el enfoque de la educación humanista. Si bien se ha integrado recientemente a los debates curriculares el tema de “la educación técnica vs humanística” (De Ibarrola, 2006; pág. 58) como parte de uno de los retos a considerarse en la educación técnica profesional por parte de la OEI, aún carece de integración en la construcción curricular.

1.3 Preguntas y objetivos de investigación

Ante los vacíos encontrados en la literatura relacionada con el tema de la Educación Técnica Profesional, se definen las preguntas que guían la presente investigación:

¿Cómo son los procesos formativos en el desarrollo de competencias durante la trayectoria educativa del TSU, bajo un modelo educativo que busca combinar el enfoque técnico y el humanista?

¿Cómo estos procesos formativos responden a los desafíos de combinar los principios de la educación humanista y el enfoque basado en competencias?

¿Qué relación existe entre las competencias que se desarrollan en la trayectoria educativa de un TSU formado en un modelo de educación humanista y las requeridas por el mercado laboral?

Los objetivos de investigación son:

Analizar los procesos formativos en el desarrollo de competencias de la trayectoria educativa del TSU bajo un modelo de educación humanista.

Analizar la congruencia de los planteamientos pedagógicos en los procesos formativos de la trayectoria educativa del TSU, con el enfoque de la educación humanista.

Esclarecer la relación existente entre las competencias que desarrolla un TSU en su trayectoria educativa bajo el modelo de educación humanista y aquellas que demanda el mercado laboral.

1.4 Justificación

La literatura, como se explicó en el apartado del estado del conocimiento, aborda temas relacionados con el funcionamiento y operación de la ETP, la historia, el financiamiento, el perfil de los estudiantes, las estructuras escolares, las políticas públicas que la sustentan. También da evidencia de la discusión sobre la pertinencia en la continuidad y el carácter terminal de las carreras técnicas. Asimismo, ofrece información sobre la movilidad y el reconocimiento social de este nivel educativo. Sobre lo pedagógico, pocos son los estudios que tocan el tema de los profesores y su perfil y, las estrategias tradicionales que utilizan.

No obstante, se identifica un común acuerdo en las competencias de empleabilidad necesarias en el TSU, pero no existe un seguimiento sobre el proceso de desarrollo de cualquier tipo de competencia. Asimismo, no se localizan estudios relacionados con la didáctica de las

competencias en educación superior; existen propuestas para planear y evaluar su logro, pero no sobre su didáctica. Este estudio, puede abrir el debate e incluso de manera posterior, la generación de propuestas.

Por otro lado, la mayoría de los estudios revisados, explican que el origen de la ETS, es una respuesta a las necesidades económicas y productivas que ha marcado el paso de la globalización, lo que ha generado modelos educativos centrados en la capacitación para el trabajo. El modelo a estudiar en la presente investigación, es de corte humanista, que pretende dotar a los estudiantes de herramientas no solo para emplearse rápidamente, sino para “ser mejor con y para los demás” (UIA, 2012).

Desde lo metodológico, en su mayoría son estudios transversales descriptivos y observacionales, con metodologías cualitativas, cuantitativas y mixtas. Este estudio es de carácter longitudinal pues estudia la trayectoria educativa de los estudiantes de la segunda generación de una carrera técnica, bajo una metodología cualitativa, centrada en el estudio de las experiencias tanto de estos estudiantes, de profesores y de empleadores, por ello se ha elegido trabajar la investigación de acuerdo con los enfoques fenomenológico y fenomenográfico.

Finalmente, este estudio proporcionará información para el seguimiento y establecimiento de mejoras a los programas cortos que ofrece la Universidad en la que se lleva a cabo el estudio de caso o cualquier institución que así lo requiera.

2. MARCO TEÓRICO

La ETS ha sido un tema de investigación abordado por diferentes autores ya expuestos en el planteamiento del problema y en el estado del conocimiento de la presente investigación y con ello, es posible afirmar que la literatura denota que el modelo de la ETS ha sido creado bajo los propósitos de dos perspectivas: satisfacer necesidades económicas de los países y buscar la superación de necesidades sociales (movilidad social). Ambas perspectivas favorecen el desarrollo de competencias, específicamente de aquellas que se centran en la promoción del efectivo desempeño laboral.

Para integrar un trabajo de investigación de corte fenomenológico - fenomenográfico como es este estudio, es importante enmarcar desde los principales referentes teóricos, aquellos conceptos que permiten observar y comprender la experiencia y la voz de profesores, estudiantes y empleadores, relacionada con las competencias y sus procesos formativos en la trayectoria educativa del TSU.

De aquí que la presente investigación esté fundamentada en tres grandes líneas teóricas: los procesos formativos, las competencias y la educación humanista. El abordaje de estas líneas teóricas que algunos autores hacen, servirán de fundamento para el análisis interpretativo de las evidencias recabadas.

2.1 Los procesos formativos

La literatura relacionada con este tema, generalmente conduce a una reflexión sobre las formas de enseñar y aprender y ello implica hacer referencia a sus actores y a su contexto.

Específicamente en la Universidad, durante los últimos años, se ha promovido una nueva cultura de la enseñanza y del aprendizaje universitario (Pozo, 2013; Rué, 2007; Zabalza, 2007) con la intención de que ambos procesos dentro o fuera del aula, sean más eficaces y se alejen de la típica transmisión de contenidos de manera unidireccional, de que los estudiantes tomen apuntes como una “copia literal” del discurso del profesor, del uso de una sola fuente de información al leer y escribir textos académicos, de prácticas docentes en las que domina la exposición centrada en conocimientos más que en las habilidades para gestionarlos (Pozo, 2013; Coll, 2010).

Esta nueva cultura trata de responder entonces, a las demandas tanto de las instituciones educativas como de los propios estudiantes y profesores, mismas que están en función de la flexibilidad, la fiabilidad y el carácter constructivo del conocimiento que se promueve en la universidad, esto implica buscar nuevas formas de enseñar y aprender a gestionar, vincular y conectar los conocimientos entre sí (Pozo, 2013), así como poner énfasis en la interacción que se establece entre profesor y estudiantes.

Según Pozo (2013) y Biggs (2005) estas nuevas formas de enseñar y aprender requieren de procesos constructivos que se concretan en dos propósitos: “a) orientar el aprendizaje hacia la

comprensión (...) y b) fomentar un uso (...) competente de los conocimientos (...) de forma que permitan afrontar la solución de problemas o tareas (...) nuevas” (pág. 31).

Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ven obligados a modificarse en la práctica educativa, pues de centrarse en los contenidos y en las habilidades del profesor por comunicarlos, ahora es necesario hacer uso de un enfoque que fije la atención en el estudiante y en su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Coll (2010), centrarse en un enfoque de estas características, debe generar en los estudiantes la capacidad de construir, asimilar y dotar de significado los encuentros e interacciones con los contenidos. Bain (2007) afirma que para lograrlo es necesario tener claro cómo aprenden los estudiantes y cómo conciben su proceso, sin embargo, también se considera que es importante reflexionar sobre el rol del profesor: cómo conduce el aprendizaje y cómo interactúa con los estudiantes. De aquí que, en este apartado se presenten las aproximaciones teóricas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la ETS y sus implicaciones en la definición de un proyecto de vida.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Técnica Superior

Los elementos que se han elegido para reflexionar sobre los procesos formativos que se dan en la ETS son: el currículum con las características propias que refiere el nivel educativo de las carreras cortas, las competencias docentes y, la relación entre el constructivismo y la didáctica de las competencias. El acercamiento teórico que, entre otros autores, Zabalza (2011), Pozo (2013),

Coll (2010), Biggs (2005), Bain (2007), Dubet (2005), hacen sobre estos temas, servirán de fundamento para la discusión de las evidencias recabadas en el trabajo de campo.

A) El curriculum de la ETS: entre la teoría y la práctica

Uno de los principales elementos que definen los procesos formativos es la intencionalidad de los proyectos educativos explicitada en el curriculum que, si bien éste responde a líneas socio-políticas-culturales, también lo hace a la filosofía educativa institucional. En él se plantean, además de los lineamientos para la organización académica, los principios teóricos (educativos, sociales y políticos) en los que se fundamenta.

Particularmente el curriculum de las carreras de TSU, además de responder a una serie de políticas relacionadas con la calidad, la cobertura y la equidad, se ha caracterizado por tener una mirada epistemológica referida al *practicum*, al darle un mayor peso al trabajo práctico (70%) que al teórico (30%).

Cuando en las instituciones de educación superior, se habla del *practicum*, se entiende que es colocar a los estudiantes en diferentes centros de trabajo para que realicen prácticas profesionales, y en este sentido, las instituciones tienden a medir su éxito por la cantidad de estudiantes que logran terminar sus prácticas o bien por el número de instituciones y/o empresas con los que logran establecer un vínculo (Zabalza, 2010).

Sin embargo, el sentido del *practicum* va más allá de las acciones de vinculación o de la realización de prácticas profesionales como un requisito de acreditación. Actualmente se concibe

como el conjunto de los diversos escenarios integrados a lo largo del camino universitario en los que se producen aprendizajes profundos “que se realizan bajo formatos colaborativos; que implican la resolución creativa de problemas” (Zabalza, 2010; pág. 27).

Estos aprendizajes profundos que se buscan en las acciones del *practicum* están vinculados con la experiencia directa y con el contacto con la realidad. De aquí que, su fundamento teórico esté en modelos de aprendizaje que se basen en la experiencia y en el contexto.

El concepto del *practicum*, ha tenido una estrecha relación con dos modelos teóricos, el primero y el más antiguo es el modelo de la teoría de la experiencia, fundamentada en Dewey (1967), en la que se establece la importancia de la propia experiencia en el proceso de aprendizaje y, que posibilita la edificación de procesos educativos en los que se promuevan aquellas capacidades que a los estudiantes les permita vincular la teoría con la práctica (Díaz, 2010; Villa y Poblete, 2004).

Un segundo modelo teórico en el que se ha fundamentado el *practicum* es el del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) que se caracteriza por conjugar y complementar dos elementos: la práctica y el valor de la reflexión. En este sentido, es posible considerar que los estudiantes lleven a cabo un proceso de aprendizaje cíclico: práctica inicial – reflexión - acciones de mejora – practica mejor fundamentada.

Si bien ambos modelos teóricos delimitan lo que el *practicum* debiera alcanzar, es claro que éste debe estar pensado en un ambiente de aprendizaje situado, en el que se construya y se

socialicen las acciones y las reflexiones del ejercicio cognitivo que el estudiante es capaz de hacer al vincular la teoría con la práctica y con el rol profesional.

La vinculación de la teoría y la práctica en los espacios curriculares de las carreras cortas, dedicados al *practicum*, resulta relevante para el proceso de formación de los TSU, pues está destinada a enriquecer la formación y a complementar los aprendizajes académicos con la experiencia en centros de trabajo (Zabalza, 2006.)

En sí, los espacios para el *practicum* favorecen la puesta en marcha de las competencias que el ejercicio profesional exige y que el estudiante ha ido aprehendiendo a lo largo de su trayectoria educativa. Sin embargo, el *practicum* por sí solo no puede actuar, se recomienda la incorporación de tutorías y de supervisión: “La experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión, que ayude a ir más allá (...), que acompañe los aprendizajes” (Zabalza, 2011).

Las carreras universitarias, sobre todo las de ciclo corto son las que más experiencia al respecto han desarrollado (Zabalza, 2011) debido al diseño curricular mencionado arriba y explicado en el marco contextual. Por mucho, son en este momento las carreras que más consolidado tienen su *practicum* -que se ve reflejado en lo que se conoce como estadía profesional-; esto es porque cuentan con la infraestructura y recursos para ello, tales como la planta académica capacitada para el desarrollo, evaluación y seguimiento del *practicum*; instituciones y empresas dispuestas a colaborar en el proceso formativo y cuya relación generalmente es establecida mediante convenios; instancias institucionales responsables del

diseño y desarrollo de las actividades que acompañan el *practicum* y en general, marcos procedimentales y normativos para llevarlo a cabo.

B) La práctica docente

El tema de la docencia, sus competencias, sus actuaciones dentro del aula y sus interacciones con los estudiantes, han sido contenidos ya muy trabajados en la literatura desde la educación básica hasta la superior. Sin embargo, cada nivel educativo tiene sus particularidades, y el caso de la ETS no es la excepción, pues sus propósitos y características como la mirada epistemológica hacia el *practicum*, hacen que los procesos formativos sean diferentes a los que se dan en las aulas universitarias en las que se forma para las licenciaturas, por ejemplo. Sin embargo, las competencias de los docentes parecen ser las mismas cuando se trata de despertar en los estudiantes el interés y la motivación para integrar los nuevos conocimientos con los previos, las experiencias y la realidad.

Tres han sido las principales actividades que se ha elegido para caracterizar y enmarcar teóricamente la actividad docente: el planeamiento didáctico, la conducción del proceso de aprendizaje y la evaluación.

De acuerdo con los aportes de Bain (2007) plasmados en su obra “Lo que hacen los mejores profesores universitarios”, planear la clase implica cuestionarse ¿Qué modelos mentales es probable que traigan los estudiantes al aula? ¿Qué deberían ser capaces de hacer intelectualmente como resultado de su aprendizaje? ¿Cómo es posible ayudarlos para que desarrollen sus habilidades y hábitos mentales para después utilizarlos? ¿Cómo alentar el interés

de los estudiantes en las cuestiones del curso? ¿Qué acciones habrán de seguirse para animarlos a reflexionar su aprendizaje? Estos cuestionamientos, lleva a los docentes a pensar en el enfoque que le darán a su propia práctica profesional desde la planeación y en lo que esperan de sus estudiantes.

Asimismo, estos cuestionamientos que plantea Bain (2007), conducen a la reflexión sobre los enfoques de docencia que especifica Kember (1977) y con los que se pueden llevar a cabo la conducción del proceso de aprendizaje, estos son: el centrado en el profesor y en el contenido y el centrado en el estudiante y en el aprendizaje. El primero se caracteriza por enfocar los procesos en la apropiación de contenidos conceptuales mediante las habilidades que posee el profesor sin considerar conocimientos o experiencias previas. En el segundo enfoque los profesores conciben que los estudiantes son capaces de comprender no solo la información disciplinar sino la realidad en la que se contextualiza el contenido, de elaborar juicios propios sobre el objeto de aprendizaje y de llevar a cabo procesos situados y de transferencia que, lejos de acumular conocimiento, promueven su uso para el logro de distintas metas, en diversos contextos y con diferentes personas, lo que hace que el rol del profesor se centre en la gestión del aprendizaje (Pozo, 2013).

Si el planeamiento didáctico se centra en los contenidos y en el ejercicio docente, entonces se privilegia una actividad de enseñanza focalizada en la mera transmisión de información, sin pensar en que los estudiantes ejerzan un proceso reflexivo sobre los contenidos que se tratan.

Por el contrario, si el planeamiento se centra en el estudiante y en su aprendizaje, entonces la conducción de los procesos formativos estará permeada por estrategias que favorezcan la

movilización y articulación de recursos cognitivos y en este caso, recursos que promuevan la mirada epistemológica del *practicum*, tales como el aprendizaje situado, que de acuerdo con Coll (2010) es una estrategia de aprendizaje que interconecta contextos, situaciones y conocimientos determinados. Es decir, se privilegian las metodologías activas (Mastache, 2009) para el desarrollo de capacidades y la movilización de los contenidos tanto conceptuales como procedimentales.

Para darle sentido y significado a este tipo de contenidos, nos valemos de la clasificación que Coll (1994) hace de estos contenidos curriculares agrupándolos en tres tipos: declarativos, procedimentales y actitudinales. Define los contenidos declarativos como la información que conforma el “saber qué”, es decir contenidos que pueden ser factuales (datos y hechos) o conceptuales (conceptos y principios). Los contenidos procedimentales se definen como el “saber hacer”, es decir, se refiere a los conocimientos relacionados con la ejecución de procedimientos, habilidades, técnicas, métodos; son conocimientos que se basan en la realización de una serie de acciones dirigidas al logro de una meta determinada. Los actitudinales son los que hacen alusión al “saber ser”, a las experiencias cognitivo-afectivas, y que se relacionan con el ejercicio de los valores.

Así como los enfoques de docencia pueden determinar desde el planeamiento hasta la conducción, también lo hacen con el proceso de evaluación. En este sentido, la evaluación cobra dos lógicas, la social y la pedagógica (Coll, 2010).

La función social va de realizarse en momentos puntuales, casi siempre al final de un proceso de enseñanza y de aprendizaje, al énfasis de reportar en términos cuantitativos los

aprendizajes. Las actividades que se califican y que sirven para medir el aprendizaje, son atributos de la cultura del test (Coll, 2010), en la que se considera al aprendizaje el resultado de un proceso de reproducción de información que pone de relieve la acreditación.

Por su parte, la función pedagógica o didáctica de la evaluación, informa sobre los logros obtenidos por parte del estudiante a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y no solo al final. El énfasis está puesto en en la comprensión, en el análisis, en el razonamiento, que dan cuenta de la valoración cualitativa de los aprendizajes (Coll, 2010).

Podemos afirmar entonces, que esta etapa de la evaluación, esencial en los procesos formativos, tiene el propósito de identificar si el estudiante ha logrado los criterios expresados en los objetivos (Biggs, 2005) pero también cobra una visión reflexiva que va más allá de la asignación de una nota para clasificar y jerarquizar sus esfuerzos (Bain, 2007), se trata de que este proceso los siga conduciendo hacia el aprendizaje por los caminos de la reflexión y la integración de sus capacidades.

El rol del profesor ante estas tres actividades básicas de su docencia, se centra en la motivación a los estudiantes de adoptar una perspectiva constructivista como vía de acceso al aprendizaje. Si bien no hay un procedimiento que explique paso a paso lo que los profesores debieran hacer para llevar a cabo procesos de aprendizaje en los que fomente la autonomía y el uso competente del conocimiento, sí es posible ofrecer diversas propuestas metodológicas. Al respecto, encontramos la propuesta metodológica de Biggs (2005) que ha denominado “Alineamiento constructivo” en la que se propone seguir tres pasos. El primero es definir los objetivos y resultados deseados. Se refiere a la declaración de objetivos de aprendizaje, de tal

forma que los estudiantes puedan alcanzarlos de una “manera razonablemente eficaz”. Se trata de esclarecer las actividades y los efectos esperados en el estudiante. La intención es contextualizar dichas actividades de aprendizaje dentro de la intención educativa.

El segundo es diseñar actividades de aprendizaje que con mayor probabilidad estimule a los estudiantes a recuperar sus conocimientos previos (Coll, 2010) y a relacionarlos con las situaciones y aprendizajes nuevos. Este tipo de actividades deberán ser las adecuadas para que el estudiante extraiga información, explique paralelismos, utilice referencias cruzadas y conexiones transversales (pág. 101), de tal manera que el último responsable de alcanzar los objetivos planteados sea el mismo estudiante. Kember (2002) afirma que esto es agregarle al conocimiento significado y comprensión. Y finalmente, seleccionar las tareas de evaluación para que, con claridad, el estudiante identifique si satisface los criterios y hasta qué punto lo hizo, o bien lo qué tendría que hacer para alcanzarlos.

Cada una de estas actividades tiene el propósito, en la nueva cultura de la enseñanza y del aprendizaje universitarios (Pozo, 2013; Rué, 2007; Zabalza, 2007) hacer que los estudiantes asuman un rol más activo y conciban su proceso de aprendizaje de una manera autónoma, de tal forma que, desde la universidad, se formen “profesionales capaces de gestionar conocimientos complejos y generar nuevas formas de conocimiento” (Pozo, 2013, pág. 11). Se trata de fomentar en ellos el interés de ser profesionales “estratégicos y flexibles, capaces de adaptarse...” (Pozo, 2013, pág. 54) y de responder a los desafíos que no solo demanda el quehacer profesional, sino también el de la vida diaria.

Hasta aquí, nos hemos acercado a las aproximaciones teóricas sobre la función del docente, sin embargo, los procesos formativos también son responsabilidad de los alumnos pues el rol del estudiante y las relaciones que establece con sus pares determinan en gran medida desde su profundidad hasta su significatividad. En este sentido, Coll (2010) plantea que la interacción entre estudiantes – estudiantes, arroja resultados relacionados con el desarrollo y la consciencia de los niveles de conocimiento, así como la reflexión que lleva a la consciencia metacognitiva.

C) El constructivismo y ¿la didáctica de las competencias?

En el estado del conocimiento se explicó que existe poca evidencia empírica sobre los procesos formativos en la ETS, llama la atención a lo largo de la elaboración de este marco teórico que no existan antecedentes de observación en el aula en torno a la didáctica de las competencias; existen investigaciones sobre los procesos educativos (enseñanza y aprendizaje) pero no sobre cómo enseñar en y para las competencias.

El reto de la ETS es precisamente desarrollar las competencias que respondan a los requerimientos del sector productivo, y aun cuando no hay metodologías claras sobre cómo enseñar en y para las competencias, una opción es retomar los principios del constructivismo. Algunos autores (Mertens, 1996; Coll, 2009; Perrenoud, 2009; Tobón, 2009), han abordado esta combinación.

Bertrand Schwartz (en Mertens, 1996) explica que el desarrollo de competencias desde el constructivismo alude a “las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación” (pág. 81). La

afirmación de Schwartz nos lleva a pensar en el concepto de alternancia que ha sido vista como una estrategia en el ámbito empresarial para generar una reflexión entre las situaciones de trabajo y las de aprendizaje (Gonczi, 2009). Se distingue como la vía más factible para combinar procesos pedagógicos en situaciones de trabajo -lo más acercadas a la realidad- que permitan desarrollar los competencias y se favorezca una articulación entre los escenarios aula - empresa (Silva, 2006).

Esta interacción puede ser efectiva si se retoma el constructivismo para el desarrollo de competencias, esto significa centrarse en la idea de movilizar y articular recursos tanto internos (aptitudes, capacidades, destrezas, conocimientos, actitudes) como externos (técnicos, simbólicos materiales) con la intención de que el origen de la competencia se dé a partir de la participación en actividades y prácticas socioculturales (Coll, 2009). Esta movilización de recursos, no solo hace referencia al hecho de aplicarlos o utilizarlos, implica también adaptar, diferenciar, integrar, generalizar o especificar, combinar, orquestar, coordinar (Perrenoud, 2009) es decir, se trata de desplazar estos recursos a diferentes situaciones, tanto de la vida cotidiana como de la profesional, que a su vez, transforman y promueven el desarrollo de competencias. Tanto Perrenoud (2009) como Coll (2009) coinciden en que el constructivismo obliga a no deslindar el desarrollo de la competencia del contexto del sujeto, puesto que un nivel "adecuado" o "eficaz" de desempeño de una competencia depende precisamente de éste.

De aquí que, el desarrollo de las competencias desde un enfoque constructivista, se centre en un proceso de aprender a aprender, acercando a los sujetos a su propia construcción, selección, organización y distribución de conceptos y prácticas en situaciones significativas, pues este

enfoque permite “rescatar y aprovechar toda la potencialidad transformadora e innovadora de la competencia” (Coll, 2009; pág. 23).

El enfoque constructivista de la noción de competencia, lo que busca es la promoción del desarrollo y del crecimiento personal de los sujetos en un ambiente de aprendizaje autónomo. Sin embargo, existen riesgos considerables al fundamentar el desarrollo de las competencias desde este enfoque, pues tras la aceptación generalizada de lo que es el constructivismo se esconde en realidad una divergencia de fondo en cuanto a la explicación epistemológica de la noción de competencia (Coll, 2009b). El principal riesgo consiste en “olvidar las lagunas inmensas que todavía subsisten en cuanto a la comprensión...” (p. 15) del término y tratar de tomarlo como las “verdades firmemente establecidas a lo que son únicamente hipótesis plausibles” (p. 15).

En este sentido y de acuerdo con las ideas teóricas que aquí se presentan, es posible definir que la postura para el desarrollo de la investigación estará fundamentada en los principios del constructivismo. Esta elección se debe a que en este estudio se apuesta por un proceso de construcción de la competencia fundada en significados y atribuciones que recaen en la responsabilidad del sujeto, pero que requiere de la ayuda pedagógica.

Los proyectos: un acercamiento a las experiencias estudiantiles

En el tema de las experiencias estudiantiles, la sociología de la experiencia de Dubet (2005) hace referencia a la relación que los jóvenes universitarios establecen con sus estudios. Para ello, parte de la comprensión de la experiencia estudiantil universitaria como un recorrido con trayectorias

múltiples dominadas por varios obstáculos, hasta que el joven “se vuelve estudiante”, o no lo logra y deserta (Silva y Jiménez, 2015).

La experiencia estudiantil que define Dubet (2005) la construye sobre tres dimensiones esenciales. La primera se refiere a la integración del estudiante en el marco escolar; la segunda al registro de los proyectos del estudiante en cuanto a la finalidad de los estudios; el último es el que hace referencia al interés intelectual y “personal” que se atribuye a los estudios y lo enmarca en la vocación. Para fines de esta investigación, solo se retoma la dimensión relacionada con el registro de los proyectos, con el propósito de darle sentido a la observación de las prácticas, actos y juicios que los jóvenes le imprimen a su trayectoria universitaria.

De aquí que la concreción de un proyecto, según Dubet, resulta del ajuste entre los intereses personales y las oportunidades reales que se ofrecen: “El proyecto se origina entonces en una renuncia y una interiorización de las oportunidades objetivas de éxito” (Dubet, 2005; pág. 34). Distingue tres tipos de proyectos: los escolares, los profesionales y la ausencia del proyecto.

Los proyectos escolares suelen estar presentes en la expectativa de los estudiantes de los primeros ciclos de estudios. Refieren el deseo de continuar sus estudios y por acumular un capital escolar, que visualizan como la posibilidad de elegir con más herramientas una opción para incorporarse al mercado de trabajo. En otros casos, este tipo de proyecto se hace en presente en los jóvenes con menor edad y les promueve la idea de prolongar sus estudios para no perder su libertad, “para seguir disfrutando de la vida estudiantil y la juventud” (Pág. 37).

Los proyectos profesionales contrarios a los escolares, se hacen presentes en los estudiantes con mayor edad, pues al parecer tienen con más claridad la expectativa de su futuro inmerso en un mercado laboral, lo que también incluye la empleabilidad. Los estudiantes con proyectos profesionales esperan de sus estudios un título válido en el mercado laboral.

La ausencia de proyecto se caracteriza por registrarse entre quienes dicen no tener clara la utilidad de sus estudios. Según Dubet, estos estudiantes aspiran a un “nivel general”, es decir, no buscan un posicionamiento laboral o un emprendimiento distinguido, esperan lo que sigue. Son aquellos estudiantes que “se salen”, “los que ya no regresan a clases después de las vacaciones” (Pág. 37).

Si bien las experiencias estudiantiles son en gran medida resultado de la interacción con el sistema universitario, también se integran a ellas, las motivaciones que le dan sentido al hecho de ser universitarios y que cobran más relevancia cuando se trata de una población que está en riesgo de exclusión educativa. Se alude entonces, al significado que le otorgan los jóvenes a tener una oportunidad educativa específica y a su beneficio futuro, lo que constituye el impulso inicial para poner en marcha la definición o no del proyecto estudiantil.

2.2 Las competencias

El tema de las competencias ha sido abordado con mucha controversia en diferentes debates que van desde su origen, su conceptualización, su clasificación y los métodos para evaluarlas. En la presente investigación es importante abordar algunos de estos debates ya que las competencias

son la base del diseño curricular de la carrera TSU que se estudia y de acuerdo con esto se define la postura con la que se analizan los resultados.

Antecedentes del concepto

Definir la palabra competencia sería muy fácil si acudimos a los referentes de la real academia de la lengua. En ese sentido, el primer significado que se encuentra es generalmente el relacionado con el de “contienda entre dos o más personas sobre algo”, o de “rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa” (RAE, 2013). Este ha sido un significado acuñado desde la Antigua Grecia, cuando se hace referencia a las competencias deportivas.

Otra acepción que se le ha dado al término ha sido en el campo jurisdiccional, en el que se habla de competencia cuando se refiere a la responsabilidad que se le confiere a una persona o entidad para dar solución a un problema: “está dentro del ámbito de su jurisdicción” (Frade, 2007).

En el ámbito laboral, el término de competencias tiene otro significado. A finales de la década de los sesentas, se relacionó la palabra con el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que poseían empleados exitosos de acuerdo con el puesto de trabajo que tenían (Frade, 2007; Mertens, 2000). Muchos países fueron los que adoptaron este significado en su sistema productivo, tal es el caso de Inglaterra, Canadá y Australia que definieron estándares de competencias para diferentes funciones laborales (Gonzci, 2009) y promovieron así un sistema de reconocimiento por medio de un proceso de certificación oficial. Estos estándares, reflejaban las necesidades de las empresas, en cuanto al desempeño de sus trabajadores.

Algo similar sucede en Francia, pues se introduce el tema de competencias en las empresas como una respuesta a la “creciente complejidad de las situaciones de trabajo, dando mayor entrada a la iniciativa de los empleados. Lo que las empresas necesitan son personas con iniciativa y capaces de tomar decisiones... para enfrentarse a situaciones imprevistas” (Le Boterf, 2009). Para satisfacer esta necesidad, las empresas francesas definieron una serie de capacidades que deben poseer los empleados y que deben ser adquiridas fuera del sistema escolar, a estas capacidades se les denominó competencias.

En México en la década de los noventas, se lleva a cabo una reforma al Artículo 45 de la Ley General de Educación con la que se pretendía fortalecer la capacitación para el trabajo y la vinculación del sector educativo con el productivo mediante el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) (DOF, 1995). El proyecto tuvo como premisa fundamental iniciar un proceso de cambio estructural tendiente a convertir a la formación y a la capacitación de recursos humanos en el eje central de las empresas, considerando el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para el desempeño de funciones productivas como las competencias.

Las competencias en el campo educativo surgen desde finales de la década de los sesentas, cuando Noam Chomsky observó que el desempeño de sus estudiantes no se reflejaba en los exámenes académicos, sobre todo en el área del lenguaje, por lo que identificó una serie de variables a las que le dio el nombre de competencias (Mertens, 2000; Rodríguez, 2007; Frade, 2007) y las distinguió de una simple ejecución (Coll, 2009).

La conferencia mundial sobre la educación superior, convocada por la UNESCO en 1998 (Corominas, 2006), integra el tema de las competencias en sus cinco líneas de trabajo: 1) combinar estudio y trabajo; 2) Intercambiar personal entre el mundo laboral y las instituciones de educación superior; 3) Revisar los planes de estudios para adaptarlos mejor a las prácticas profesionales; 4) Crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición, de evaluación y reconocimiento de los saberes previamente adquiridos por los estudiantes; 5) integrar la teoría y la formación para el trabajo.

Corominas (2006) retoma las recomendaciones de la UNESCO y destaca las siguientes:

- “...la preparación profesional debe abarcar...tanto la formación o entrenamiento en competencias...”.
- “...los programas de formación universitaria [sic: deben preparar] para el ejercicio de la profesión...la necesidad de incorporar las competencias... y en el perfil de formación que es incuestionable”.
- “...hay que reformular los planes de estudios, no contenerse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de...competencias...para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales”.

Bajo estos lineamientos que dejaban en claro que los cambios en los planes de estudios de la educación deberían ser a partir de los nuevos modelos de producción basados en el saber y en sus aplicaciones, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Alemania y Australia, empiezan a hablar de la Educación Basada en Competencias (EBC) y le otorgan al sector empresarial un rol

fundamental en la definición, el análisis y la evaluación del desarrollo de competencias adquiridas en la escuela (Gonzci, 2009).

En la década de los noventas, en México, se presenta una propuesta educativa que permitiera modernizar la educación básica, la educación tecnológica, la educación superior y de posgrado y, de los servicios de capacitación, mediante un nuevo modelo educativo basado en competencias, de manera tal que todos los esfuerzos estuvieran orientados a desarrollar en las personas la capacidad de aprender por sí mismas, a despertar la curiosidad y el gusto por el estudio y el aprendizaje. El nuevo modelo educativo se centraría más en procesos de formación que en niveles de estudio y en la formación continua y permanente (IPN, 2003).

Derivado de este breve recorrido histórico y evolutivo del tema de competencias, se han identificado dos importantes debates en relación con el tema: ¿Qué se entiende por competencias? Y ¿De dónde proviene el término de competencias? Para definir una línea que guíe la presente investigación, es necesario analizar estos debates.

Debates en relación al tema de competencias

A) Sobre su conceptualización

Uno de los debates que se han identificado en la revisión del tema de competencias, es el relacionado con su conceptualización.

Como se explicó en el apartado anterior, muchas han sido las definiciones que se le han dado a la palabra de competencias, pero en realidad, ha habido poco rigor académico en su

conceptualización, de no ser así “al menos (...) la palabra tuviera (...) el mismo significado” en cualquier ámbito (Denyer, 2007; pág. 28).

Diversos autores (Planas, 2013; Sacristán, 2009; Coll, 2009; Sanz, 2010; Denyer, 2007; Díaz en Pedroza, 2006; Mertens, 2000) han explicado desde diferentes enfoques el significado de la competencia que se le da tanto en el ámbito educativo como en el laboral, y en su análisis se identifica el uso del término como un constructo, un concepto o una noción. Si bien la definición de competencia, no es un debate que esté puesto sobre la mesa, si es una diferenciación que se identifica y por ello pudiera ser que su alcance sea distinto. Analicemos a continuación esta diferenciación.

En el diccionario de la Real Academia Española, se define constructo como la “construcción teórica para resolver un problema... determinado” o como la “categoría descriptiva... con la que... [sic: se] organizan datos y experiencias...” (RAE, 2013).

Al relacionar este significado con la trayectoria evolutiva de las competencias, podemos decir que en un principio, no era posible considerar a las competencias como un constructo, pues carecía precisamente de ese fundamento teórico; poco a poco, a manera de irse incorporando al ámbito educativo, adquirió acepciones que se fueron teorizando pero sin lograr un consenso, situación que generó un abanico de definiciones y de enfoques, en ocasiones con elementos comunes pero en otras con grandes diferencias.

Esto nos lleva a relacionar el segundo significado de constructo: “categoría descriptiva... con la que... [Sic: se] organizan datos y experiencias...”, pues en el ámbito educativo e incluso

en lo laboral, algunos autores (Sacristán, 2009; Coll, 2009) aseguran que uno de los enfoques curriculares basados en competencias, son solo maneras innovadoras de organizar el conocimiento.

Para Bunge (2012) un constructo es algo de lo que se sabe que existe, pero cuya definición es difícil o controvertida; este podría ser el caso del tema de las competencias, pues basta decir que desde la perspectiva de las Instituciones de Educación Superior existen diversos enfoques pedagógicos sobre las competencias, en los que se fundamenta tanto el curriculum como las prácticas docentes (Coll, 2009), situación que ha puesto a discusión y sin acuerdos, la manera de conducir y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este orden de ideas, destacamos la postura de las competencias como constructo, de dos autores que hasta este momento se han identificado: el primero de ellos es Gimeno Sacristán (2009) quien al hacer una crítica contrastante al discurso del por qué y para qué de las competencias, se refiere a ellas como un constructo, argumentando que sus planteamientos suelen tener en común sólo algunos rasgos definitorios, por ser formulaciones que se están construyendo de manera emergente para dar respuesta a las necesidades del desarrollo económico.

Sanz (2010) por su parte, afirma que “el constructo competencia ha alcanzado gran importancia en la última década y es utilizado tanto en la legislación profesional como en la educativa” (pág. 15), explica que lo considera constructo porque las competencias representan un deseo de organizar la educación superior con base en los lineamientos que organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE han definido, así como los diferentes acuerdos obtenidos en la Unión Europea (acuerdos de Bolonia).

Las competencias entonces, pueden ser consideradas como constructos por su carácter descriptivo, por la posibilidad que da el término de organizar experiencias y por el proceso de construcción en cuanto al intento de lograr una definición homogénea en los diversos ámbitos de aplicación.

Como se mencionó anteriormente, diversos autores (Frade, 2007; Perrenoud, 2009; Villa, 2008; Denyer, 2007) consideran a las competencias como un concepto dado (Tabla 1). Sin embargo, aun cuando la definición de diccionario indique que un concepto es una unidad cognoscitiva que posibilita la descripción y la clasificación de los objetos cognoscibles (Abbagnano, 1993), también es cierto que un concepto es indivisible y debe hacer válido el principio de universalidad por su misma naturaleza, es decir, un concepto encierra la esencia necesaria, que hace que no sea diferente a lo que es (Abbagnano, 1993). La función de un concepto no es más que la de expresar o revelar la sustancia, la esencia de las cosas.

De acuerdo con las diferentes definiciones que se presentan en la tabla 1, se identifican algunos elementos comunes, como son los conocimientos, las habilidades, las actitudes, las destrezas, los valores. También es común la movilización o transferencia, pero también se pueden identificar diferencias sustanciales, por ejemplo, hay autores que definen a la competencia como una capacidad (Perrenoud, 2009; Denyer, 2007), otros como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (UNESCO, 1998; Frade, 2009) o en general de recursos (Denyer, 2007), Villa (2008) por ejemplo sólo se refiere a la competencia como “el buen desempeño”.

AUTOR	DEFINICIÓN
UNESCO (1998)	Conjunto de conocimientos, capacidades actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico, ejercer una profesión o llevar a cabo una tarea determinada.
OCDE DeSeCo (2005)	Es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.
Frade (2007)	Conjunto de conocimientos que, al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan diferentes destrezas de resolución de los problemas de la vida y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptado que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado, es una capacidad para hacer algo.
Jonnaert en Denyer et al (2007)	Conjunto de recursos que el sujeto puede movilizar para tratar una situación con éxito.
Denyer et al (2007)	Capacidad de resolver problemas complejos mediante la movilización de conocimientos, de saber – hacer y de actitudes.
Villa (2008)	Es el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.
Perrenoud (2009)	Capacidad de movilizar recursos cognitivos para salir al paso de situaciones problema, mediante la transferencia de aprendizajes.

Tabla 1: Definiciones de competencias. Elaboración propia.

Ante esta diversidad ¿cuál es la esencia del concepto de competencias? ¿La movilización o transferencia, las capacidades o el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes? ¿O será el desempeño exitoso? “Como muestran trabajos recientes, por ejemplo, Winterton et al (2006), estamos muy lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del concepto de competencia” (Planas, 2013, pág. 77).

Pocos son los autores (Planas, 2013; Mota e Ibarrola, 2012; Pedroza, 2006) que tratan el término de competencias como noción. Planas (2013), además de sustentar su postura con otros trabajos de investigación, afirma que la polivalencia del significado de competencias, no solo aleja la posibilidad de crear un concepto, sino que también, esta variedad de definiciones tiene importantes implicaciones prácticas en los procesos educativos, en el reconocimiento de los resultados de la educación y en su valor en el mercado de trabajo (pág. 78). De existir un concepto universal, al menos debería haber la posibilidad de definir equivalencias cualitativas entre los contenidos de los múltiples ciclos formativos. Esto indica el bajo grado de rigurosidad conceptual que se tiene sobre el término, lo que revela un fuerte riesgo de caer en la irrelevancia (pág. 78).

Por su parte Mota y De Ibarrola (2012), a lo largo de su investigación se expresan de las competencias como noción y aunque no explican (o al menos no con claridad) la razón de llamarla así, dejan patente que la noción de competencias necesita convertirse en una definición que esté acorde con los intereses y fuerzas que permean en el Sistema Educativo Mexicano, pues aun cuando han delineado el alcance de las competencias en los diferentes niveles de educación mediante reformas educativas, no se visualiza un concepto claro y unívoco en las prácticas tanto educativas como laborales.

“La competencia ha sido definida de diferentes maneras, según el contexto en el que se requiere la noción, [sic: pero estas definiciones son] teóricamente débiles que operan con objetos extrínsecos (...) En cierta forma, los significados de competencia (...) dependen de las descripciones e interpretaciones que se tengan. Este anclaje de la definición (...) no permite establecer cómo se construye una competencia (...)” (Pedroza, 2006), de aquí la razón de

identificar la competencia solo como noción, como una idea que se va particularizando de acuerdo con el contexto en el que se aplica.

Entendemos noción como un “conocimiento o idea que se tiene de algo, conocimiento elemental” (RAE, 2013). Abbagnano (1993) coincide definiendo noción como “la representación de las cosas en la mente (...), que otros llaman idea” (pág. 855), pero también afirma que es “la primera operación de nuestro entendimiento...con la cual expresamos una cosa (...)” (pág. 855). Entonces, la postura de los autores anteriores, que tratan el término de competencias como noción, es congruente con su propia definición.

Desde una postura propia y con base en este breve panorama sobre la conceptualización del término de competencia, es importante aclarar que para fines de esta investigación, se evitará ver el término como un concepto, pues “existen muchas aproximaciones teóricas diferentes, pero no un marco conceptual general” (Coll, 2009), se hablará de noción por la posibilidad que se genera de seguir construyendo y deconstruyendo el significado, y nos referiremos a las competencias como la capacidad de movilizar los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las actitudes, en diferentes situaciones de la vida.

B) Sobre su origen

Este es otro de los debates que se ha generado en torno a la noción de competencia, pues “algunos afirman que... las competencias tienen su origen en el mundo empresarial” (Denyer, 2007; pág. 24) y parte de la literatura explica que éste es el primer campo en el que se habla de la noción de competencia.

Silva (2008) afirma que las competencias tuvieron en su origen una aplicación claramente laboral y que incide significativamente en el ámbito de la educación en general; Frade (2007) por su parte, explica que el proceso de apropiación del término de competencias en el ámbito educativo, se da al observar los requisitos que el mercado laboral establecía respecto de los recursos humanos y que deberían ser satisfechos mediante los procesos educativos; Sacristán, (2009) advierte que las competencias surgen a partir de las preocupaciones de algunos grupos de interés propios del mundo de trabajo, donde los cuerpos directivos necesitan trabajadores y deben identificar los estándares ocupacionales originados en las competencias.

Como lo afirman los autores antes mencionados, la noción de competencia fue utilizada en un primer momento en el campo de trabajo (sector productivo), sin embargo, hay un empate en fechas, pues parece ser que, desde la década de los sesentas, tanto en el campo laboral como en el educativo se empezaba hablar ya de competencias (Frade, 2007).

Denyer y colaboradores (2007) explican que, para hablar de una transmisión de la noción de competencias de la empresa a la escuela, es necesario que exista evidencia de un mismo significado, al respecto plantea la hipótesis de que “los hechos no parecen mostrar un mundo escolar bajo esta influencia” (pág. 28), hipótesis que se puede corroborar con el debate sobre la conceptualización del término, antes planteado.

No obstante, algunos autores (Frade, 2007; Mertens, 2000, Corominas, 2006; Pedroza, 2006) narran el origen de la noción de competencia en el ámbito laboral y de ahí hacen referencia al surgimiento de la Educación Basada en Competencias (EBC), explican, ante un panorama que pone en tela de juicio la calidad de los servicios educativos (Gonzci, 2009; González, 2003;

Alonso et al, 2009), que para responder a las transformaciones originadas de la reestructuración económica que han alterado las formas de inserción al campo de trabajo (Mota y De Ibarrola, 2012), era necesario diseñar un nuevo modelo educativo que se centre más en los procesos de formación, que en niveles de estudio y en la formación continua y permanente (IPN, 2003). Luengo (2008) afirma que este “denominado debate de las competencias se [*sic*: ha convertido] en un discurso pedagógico ampliamente difundido que implica un nuevo eslogan (...) del cambio educativo, así como (...) de la reestructuración de las instituciones” (pág. 4).

Por otro lado, Brown, Green y Lauder (2003), explican una serie de postulados relacionados con el origen de las competencias y su vinculación estrecha con la educación, como una respuesta a los desafíos que el fenómeno de la globalización trajo consigo. Una de las principales premisas que exponen es la reestructuración del papel del Estado en materia educativa, pues afirman que la globalización incrementó la demanda de aptitudes y conocimientos al tiempo que el Estado redujo su capacidad para suministrarlos (Green, 2002), de aquí la tendencia de crear propuestas educativas que promuevan la mano de obra cualificada que asegure la construcción de un mecanismo de empleabilidad eficiente. Estos autores explican entonces, que las competencias tienen su origen en el sector productivo, pero establecen una relación directa y causal con la educación y el empleo.

Bajo estas premisas, las instituciones de educación superior transforman sus programas educativos encaminándolos a la formación para el trabajo de tal manera que, el sector productivo disponga de mano de obra calificada mediante planes de estudios “adecuacionistas” (Planas, 2014); así, la educación técnica y profesional se coloca en el centro de las políticas económicas y educativas.

No obstante, en las Instituciones de Educación Superior se discute la pertinencia de “formar acorde a los requerimientos de las empresas” (Alonso et al, 2009), pues se tiene la idea que el hecho de que las competencias respondan a las necesidades del sector productivo, reduce la misión de las instituciones educativas –específicamente las de educación superior- que está en función de “...la correcta articulación entre cultura, profesión y ciencia” (Prado, 2006; pág. 163); se tiene la creencia que con la incorporación de las competencias, se tecnocratiza el concepto de universalidad del conocimiento. Sin embargo, Planas (2014) refuta esta concepción al afirmar que el modelo basado en la noción de competencia favorece la articulación real entre la formación y empleo, esto gracias a la idea de diversificación de las trayectorias formativas y de empleo, destacando el papel del aprendizaje fundamentado en la experiencia laboral, lo que también deja de lado y le resta protagonismo a las propuestas educativas que buscan adecuarse a las necesidades del sector productivo.

Influencia o no, diferencia cronológica o coincidencia, respuesta a las necesidades del sector productivo o renovación educativa se considera desde una postura propia que es evidente que la noción de competencia ha ganado terreno en el campo del trabajo y del educativo. Perrenoud (2009) lo explica como una “especie de contagio”. Este debate toma sentido, precisamente cuando se toca el tema de la función de la competencia en un campo y en otro, pues pareciera que, por haber sido la empresa la primera instancia en utilizar la noción de competencia en la formación de sus cuadros laborales para elevar el nivel de desarrollo económico del país, la responsabilidad de dotarlas de trabajadores competentes, es de las Instituciones de Educación Superior.

Al respecto Barnett (2001) afirma que la educación superior no puede comprenderse sin el establecimiento de relaciones con el mercado laboral, pero esto no significa que las instituciones de educación superior sólo apunten a desarrollar competencias para ocupaciones particulares, pues hasta los programas educativos diseñados especialmente para un ejercicio profesional determinado, cuentan con objetivos más amplios.

En este contexto y de acuerdo con los autores referidos se considera que las instituciones de educación superior y en particular las que ofrecen estudios de corta duración, han tratado de identificar las competencias que los estudiantes universitarios deben aprender y adquirir para incorporarse al campo laboral que se caracteriza actualmente, por ser dinámico y cambiante (Mota y De Ibarrola, 2012). No se trata de definir *-a priori-* en un programa educativo, todas las capacidades pre-identificadas por el mercado de trabajo, hacerlo así, solo promueve un sistema de educación superior masivo y la educación superior es un proceso abierto y no una venta de productos determinados (Barnett, 2001; pág. 71).

Planas (2013) plantea que “la EBC parte de una noción de competencia de tipo adecuacionista (...) que vincula su adquisición a procesos formativos formales que... deberían conducir a la adquisición de cualificaciones predefinidas y descritas (...)” (pág. 80); un modelo educativo con estas características, pone entonces en disyuntiva dos nociones de competencia, la que promueve la vinculación empleo y educación y otra que busca, en la medida de lo posible, dar respuesta a las exigencias de la sociedad de aprendizaje mediante la renovación de los sistemas educativos.

La variedad de definiciones y el debate sobre el origen y propósito de las competencias que domina en los sectores productivo y educativo, ha generado que la discusión se dé en dos perspectivas: una en la que se define a la competencia desde un sentido individualista, con un énfasis más pragmático y tratando de responder a los requerimientos del sector productivo, aunque ausente de una dimensión sociológica, esta perspectiva es identificada en la literatura anglosajona (Le Boterf, 2001; Luengo, 2008; Planas, 2013); la otra está caracterizada por darle al término de competencias un sentido más relacionado con la democratización de la enseñanza y por consecuencia relacionada con componentes sociales, se pretende explicitar cómo funcionan las competencias, cómo se adquieren, se reconocen y se aplican (Denyer et al, 2007; Luengo, 2008; Planas, 2013), esta es una perspectiva promovida por la sociología francófona.

Así pues, la relación “sistémica entre educación y trabajo proyecta una serie de tensiones en relación con las competencias que se desarrollan en la educación y las que se demandan en los escenarios laborales” (Pedroza, 2006), sin embargo, la Educación Técnica Superior (ETS) no puede separarse de esta disyuntiva, pues como se ha mencionado, a este nivel educativo se le dan dos lecturas: una desde el punto de vista económico, en el que se integran procesos formativos orientados a la empleabilidad, fundamentados en la teoría del capital humano y con la intención de responder a las necesidades del sector productivo contraídas por el fenómeno de la globalización, y otra desde el punto de vista humanista, que tiene por objetivo superar, mediante programas de formación profesional, las desigualdades educativas y sociales.

Aun cuando se vislumbra claramente el debate sobre el origen y función de la noción de competencia, es necesario precisar que para analizar el desarrollo de las competencias clave de un TSU en su trayectoria educativa, es poco viable dejar al margen este debate, por el contrario, se

tuvo presente a lo largo de los procesos observacionales e interpretativos, pues el proyecto curricular basado en el modelo de educación humanista, puede responder tanto a las necesidades del sector productivo como a las necesidades sociales.

2.3 La educación humanista

Durante los siglos XIV y XVII se desarrolla un cambio en la vida cultural y artística, es un periodo donde se concibe al hombre como el centro del mundo (Díaz, 2010). El humanismo aparece como una nueva imagen del universo después de la Edad Media. Los pensadores considerados como humanistas, fueron intérpretes de las nuevas aspiraciones humanas, con la intención de definir no sólo al ser humano, “sino también de entender su misión,... su destino, su paso por la tierra y su rol en el cosmos” (Montes de Oca s/f).

Un renacimiento pedagógico que rescata el valor de las humanidades, sobre los conocimientos relacionados directamente con los intereses humanos, que forman y desarrollan al hombre y que respetan su personalidad (Gadotti, 2011), es lo que da origen a un nuevo pensamiento educativo que define como parte de su carácter y su valor el realismo y la integridad (Villalpando, 2002), de aquí que el humanismo esté vinculado con un ser universal y con un proyecto liberal (Plummer, 2011).

La educación humanista, entonces, se fija como meta orientar y dar sentido a los esfuerzos educativos mediante la “renovación de las prácticas educativas cotidianas, de las estructuras organizativas, de [sic: las] instituciones y sistema educativo...” (López Calva, 2009,

pág. 32). Se trata de relacionar los actos educativos con un cambio profundo en la concepción del ser humano, un ser en desarrollo y cambiante (López Calva, 2009).

En este sentido, un modelo de educación humanista sostiene una relación con la visión antropológica, ética, epistemológica de la educación para contribuir a su transformación profunda (López Calva, 2009; pág. 134).

Visión antropológica

En este apartado nos referiremos a la concepción del ser humano en la que se basa el modelo de educación humanista. Vale la pena aclarar, que esta concepción es desde la perspectiva de la Antropología Filosófica entendida como la rama de la Filosofía que estudia al ser humano en sí mismo y en sus relaciones esenciales¹.

Así pues, es factible afirmar que todo pensamiento pedagógico se fundamenta en un concepto de ser humano que da sentido a las diferentes prácticas educativas, sin embargo, no cualquier concepto de ser humano puede responder a los desafíos sociales (López Calva, 2009). El concepto que se tenga de ser humano, de vida humana y sus fines, determina cualquier criterio educativo, sin duda no hay educación sin ser humano, ni educación que no suponga un modelo determinado de hombre (Cuéllar, 2008).

¹ La Antropología se encarga del estudio del origen y de los comportamientos sociales del ser humano a través del tiempo y del espacio. La Antropología estudia al ser humano y a sus obras, en el marco de la sociedad y la cultura a las que pertenece, la Antropología Filosófica se responde a preguntas tales como ¿qué es el ser humano? ¿Hacia dónde va? ¿Qué características posee?, de aquí que, la respuesta a estas preguntas permite definir y caracterizar al sujeto a quien se dirigen las prácticas educativas que promueve la educación humanista.

La educación humanista está en contra de una perspectiva del ser humano esencialista, estática, simplificadora y reductora; le apuesta a un concepto de ser humano cambiante y dialéctico, un concepto no predefinido y constituido por una combinación de elementos determinados por el contexto, tanto humanizantes como deshumanizantes (López Calva, 2009). Conceptualiza al ser humano como persona con procesos de maduración cognitiva y afectiva, de socialización y adaptación a la sociedad y, con la dimensión creativa y espiritual (López Calva, 2009).

Dos grandes pensadores de la educación humanista, Lonergan (1998) y Morín (2006) parten de ver al ser humano como una unidad compuesta por aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, que se autorregula conforme a la interacción con los diferentes elementos sociales. Entre esos elementos sociales se considera “al otro”, se construye un “nosotros consciente” que surge de una relación intersubjetiva que puede promover en el mejor de los casos, empatía, colaboración, fraternidad, solidaridad y co-responsabilidad (López Calva, 2009).

Esta conceptualización de ser humano, permite entonces, que la educación centre su atención en procesos concretos para humanizar la educación y en la educación. Se trata de desarrollar la racionalidad sin que ésta marginalice lo físico, lo biológico, lo espiritual, lo emocional. Es necesario ver todos estos aspectos como una unidad del ser humano, y bajo esta perspectiva, la educación humanista apunta hacia la realización humana, hacia una mejor humanidad, aportando elementos para la vida: felicidad profunda, satisfacción, lazos de unión entre las personas.

El papel de la educación entonces, es buscar los medios y las estrategias para promover el desarrollo del ser humano y a su vez, contribuir a la “ampliación del horizonte de la sociedad en la que se encuentra inmersa” (López Calva, 2009; pág. 111).

Así pues, la educación ante esta antropovisión, asume una acción transformadora, una acción educadora que ofrece herramientas sólidas para que el ser humano aprenda a vivir en un mundo incierto, pueda aportar para la construcción de una “sociedad en la que sea cada vez más posible para más seres humanos, vivir para vivir, vivir para gozar la plenitud de la vida, vivir para realizarse” (López, 2009; pág. 143).

Visión ética y epistemológica

Partiendo de una visión ética, la educación humanista incorpora el estudio y análisis de los actos del ser humano desde su conciencia, su libertad y su realidad. Busca que, mediante un pensamiento ordenado y crítico, se plantee y se propongan soluciones al cuestionamiento básico del ser humano en el mundo: ¿cuál es su origen, su destino y su naturaleza? (Bazdresch, 2000). Se trata de, no solo definir al ser humano, sino también de entender su misión, su destino y su paso por el cosmos (Montes Matte, s/f).

Derivado de este planteamiento, la visión epistemológica de la educación humanista está en función entonces, de responder, desde una perspectiva del bien común y la justicia las preguntas ¿Cómo conocemos? ¿Cómo razonamos? ¿Cuáles son las operaciones que hacen posible el conocimiento verdadero? ¿Cuáles son los límites del conocimiento?

La visión ética de la educación humanista, no puede separarse de la visión epistemológica, pues en su conjunto buscan dar sentido a la trascendencia de los actos del ser humano, buscan romper los límites de manera obstinada en las realizaciones humanas, desde su propia realidad y su libertad (Bazdresch, 2000; Prado, 2011; Nussbaum, 2013): el que vive entendiendo su trascendencia, vive éticamente educando su interioridad (Prado, 2011).

Vivir así implica un proyecto de vida y una ruta de realización, implica apropiarse de aquellas posibilidades (Zubiri, 1986) que se traducen más allá de los fines y medios, en potencias y facultades capacitadas (Zubiri, 1982), implica elegir un modo de ser.

Un modo de ser es aquello por lo que optamos, aquello que la misma inteligencia caracterizada “de suyo” en el ser humano favorece en la definición y en la elección de lo correcto y lo verdadero: “modo de ser designa indiscernidamente el modo como forma de realidad y como modo de ser” (Zubiri, 1986).

Lo que se quiere es un acto de voluntad, es un acto de preferir para sí y en una forma concreta a la luz de estas potencias y facultades que se desarrollan y alcanzan su total realización en las situaciones que vive el ser humano. En ese sentido, el proyecto de vida y su ruta es un acto de voluntad que obliga a: mirarse a sí mismo como realidad, es decir, aceptarse tal como es; pensar en lo que puede hacer de acuerdo con la apropiación de sus posibilidades que deberán determinarse como accesibles, y finalmente a dar consistencia a su persona, misma que lo puede llevar al éxito o al fracaso (Zubiri, 1986).

Entonces, la educación humanista se plantea desde ambas visiones (ética y epistemológica) cuáles son los mejores caminos para que el ser humano se realice como persona, dándole la posibilidad de elegir un modo de ser de acuerdo con su realidad, su libertad, sus potencias y facultades -que pueden traducirse en competencias-, elegir "...con energía, seriedad y pasión... elegirse a uno mismo con coraje y decisión (Prado, 2011).

La finalidad de la educación humanista, es lograr que el ser humano sea consciente de su origen y destino, de sus potencialidades para generar, mediante la opción de un modo de ser, lo correcto y lo verdadero. La formación humanista implica tomar conciencia de por qué algunas conductas y actitudes son las que corresponden al ideal del ser humano (Bazdresch, 2000), implica elegir un modo de ser, un modo de actuar de manera ética.

Principios de la educación humanista

A la luz de estas visiones fundamentales de la educación humanista y con la que se determina su finalidad, se identifican algunos principios que enfatizan la "importancia de la humanización en el proceso educativo" (López Calva, 2009:414):

1. La educación humanista desde una perspectiva operacional puede ser expresada desde tres diferentes dimensiones:
 - como instrucción, porque atiende el aspecto cognoscitivo que implica la ilustración de la inteligencia y la atención de la memoria (Cuéllar, 2008). Generalmente esta dimensión está relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje y tiene la finalidad de preparar al ser humano para desempeñarse en el mundo en el que va a vivir (López Clava, 2009);

- como capacitación, por la intencionalidad de desarrollar en el ser humano determinadas habilidades o competencias para el desempeño de trabajos técnicos o bien para solucionar problemas relacionadas con diferentes áreas del saber y el hacer (López Calva, 2009), sin embargo esta dimensión no solo debe circunscribirse en un horizonte pragmático, es necesario considerar las necesidades sociales, éticas y artísticas (Cuéllar, 2008);
- como inculturación, pues busca la integración y la preservación de la cultura propia (local o regional) (López Calva, 2009); y como socialización pues se trata de desarrollar en el ser humano la capacidad de comunicarse con otros a partir de la comprensión mutua (López Calva, 2009), la solidaridad, la paz, la justicia, de allí la importancia de la formación humana, que permita el descubrimiento del otro con libertad, pero con responsabilidad (Cuéllar, 2008).

Bajo estas dimensiones, la educación humanista debe considerar que mientras se instruye, se capacita, se inculturaliza y se socializa, se debe enseñar a ser humano. En palabras de López Calva (2009) “la educación consiste en humanizar en el marco de la instrucción, la capacitación, la inculturación, la socialización” (p. 418).

2. “El docente enseña contenidos, pero también enseña un método, es decir, una manera de aproximarse y trabajar los contenidos, un modo concreto de aprender, de construir conocimiento” (Meneses en López Calva, 2009 Tomo II), esto define las prácticas educativas cotidianas, que además necesitan estar enmarcadas en la misma antropovisión y en su visión epistemológica.

Cada educador, tiene una visión de la manera en la que se debe educar al ser humano, ésta está definida por el contexto, el perfil, el nivel educativo, y en su conjunto orientan el quehacer docente que le da sentido a la planeación, al modelo didáctico y a la evaluación del aprendizaje. Sin embargo, la educación humanista exhorta a los educadores a llevar a cabo prácticas educativas retadoras, participativas, corresponsables, sin perder de vista la imperfección del ser humano educable (López Calva, 2009).

Se trata de gestionar prácticas educativas horizontales, solidarias, auténticas, capaces de promover un crecimiento que se concibe en términos de hábitos o cualidades permanentes, mediante el esfuerzo y el ejercicio intelectual; pues queda claro que la mera asimilación de conocimientos no humaniza, es necesario implicar procesos de reflexión (Coordinación Nacional de Educación Colegios y Escuelas de la Compañía de Jesús, 1998).

3. No basta con cambiar las prácticas educativas, es necesario que su entorno también lo haga, “pues...educan los educadores en el aula pero educa también la institución educativa...su ambiente, sus reglas, sus costumbres...” (López Calva, 2009).

Un primer elemento que pertenece a la institución y que muestra una dimensión estructural ante los aprendizajes es el currículum, constituido por un pronunciamiento epistemológico (López Calva, 2009, tomo II), que debe permear en las planeaciones particulares y propias de los educadores, de tal manera que las intencionalidades educativas explicitadas en el currículum, los contenidos -ya sean conceptuales, procedimentales y/o actitudinales- y el mismo proceso educativo sean coherentes con “una visión concreta, dinámica y multidimensional del ser humano” (López Calva, 2009).

Un segundo elemento se trata de la sistematización y reflexión de la práctica docente; la práctica reflexiva implica repensar en la acción, sobre la acción y sobre el sistema de acción (Perrenoud, 2007), consiste en transformar creencias, conocimientos y conductas, de tal manera que sea posible reconocer las características de la práctica docente que favorecen el aprendizaje y que impacta en el desarrollo humano, más que en lo cognitivo.

Como tercer elemento se incluye a la asignación de recursos, pues aun cuando se trabaje el curriculum, la reflexión de la actividad docente, las prácticas educativas, si no existe una equilibrada asignación de recursos, pocos serán los logros en materia de un proceso educativo humanizado.

4. “Las prácticas y las organizaciones educativas solamente podrán transformarse si se transforma la cultura educativa” (López Calva, 2009). Para ello, es necesario cambiar la visión de los fines de la educación (Cuéllar, 2008) que han sido transmitidos de generación en generación a padres, educadores, directivos y sociedad en general y que han estado en función del éxito laboral. Es necesario revalorar el papel de la educación como un proceso de reconstrucción social, cultural y políticamente definida; la cultura educativa debiera valorarse respecto al grado en que el sistema educativo responde a las demandas sociales (Edwards, 1991).
5. ¿Para qué se educa? La ética es la que responde al para qué de todo proceso educativo y desde esta perspectiva se educa en y para la libertad (Cuéllar, 2008). Se educa para algún fin, para proporcionar un bien al estudiante, a la cultura y a la sociedad en general (López Calva, 2009 Tomo III). Los procesos formativos, deben estar permeados por esta visión ética de la

educación, deben estar orientados para “ver lo que vale la pena para una buena vida humana”, para encontrar las certezas de la vida, “...si la educación contribuye a descubrir estas certezas...fue una buena educación” (Latapí, 2009).

La educación humanista, entonces, tiene como una de sus principales premisas enseñar a vivir, pero el reto, específicamente de esta investigación, es relacionar los principios de la educación humanista que van en torno a esta premisa, con el tema de competencias:

- Si la educación humanista busca fomentar procesos educativos integrales, entonces, la formación de profesionales competentes no debe deslindarse de la formación de ciudadanos comprometidos con el otro, con la justicia social. Se trata entonces, de una educación que busque el desarrollo de las distintas dimensiones del ser humano: la cognitiva, la social y la espiritual, de tal manera que los espacios educativos “sean espacios para el crecimiento personal, el afianzamiento de los valores éticos, la libertad, la justicia, la tolerancia y la capacidad de diálogo” (Morales Orozco s/f).
- Si la educación humanista pretende “humanizar la educación”, entonces es imperante tocar el tema de la calidad educativa, vinculada con la equidad. Las instituciones de educación no pueden separar la calidad de su oferta educativa de la lucha por la equidad social, misma que tiene que ver con el esfuerzo de hacer de las instituciones educativas instrumentos de justicia social y no de discriminación o diferenciación.

En el apartado sobre los debates del tema de competencias, existe la idea de que al principio se introduce el uso de la noción de competencias, para crear sistemas educativos y

laborales incluyentes, pero a lo largo de su evolución y concreción, ha resultado un efecto contrario, pues ahora es necesario contar con el reconocimiento de competencias para ingresar a los círculos sobre todo laborales, lo que hace ver a la noción de competencias como un mecanismo de exclusión.

Para contrarrestar este efecto, uno de los factores que pudiera incidir en la calidad-equidad de la oferta educativa es la flexibilidad en el desarrollo de las competencias, plasmada en los planes de estudios, de tal manera que se fomente la creación de carreras socialmente pertinentes, facilidades de acceso, prosecución y culminación por parte de los estudiantes. La educación de calidad – equidad, no permitirá sembrar inhumanidad, desigualdades, soledades y lágrimas (Montes Matte, s/f).

- La visión generalizada de las competencias puede estar orientada solamente al mercado, pero también pueden ser comprendidas en el marco de un humanismo que las lleve a ser elementos de una formación integrada e integral de la persona humana (Nicolás, 2008). Se trata de retomarlas para reubicar una cultura de aprendizaje - trabajo, una cultura que suponga resituar a la persona ante la técnica y las nuevas formas y relaciones de producción (Montes Matte s/f). La formación en competencias, no desplazará la formación en los diversos aspectos de la vida, el compromiso social y los aspectos éticos de la profesión, deben ser el eje central de la formación integral.

A partir del análisis que se hace de los tres principales ejes que guían la presente investigación – procesos formativos, competencias y educación humanista-, se identifican los vacíos en la teoría y se define la postura y los posibles alcances que tiene este estudio.

Si bien el término ha tenido muchas aristas en cuanto a su definición, la postura que se adopta para el trabajo de investigación es tratar el término como noción, pues como ya se mencionó en el apartado correspondiente, trabajarlo desde esta concepción permite dejar abierta la posibilidad de considerar las competencias como un término en construcción y no como un concepto acabado, lo que podría implicar un reduccionismo de algo que aún tiene mucho que discutir.

Es importante reiterar que, aun cuando no es clara la discusión sobre el concepto, esta investigación puede abrir el debate, pues valdría la pena confrontar el alcance y el rigor académico, entre los diversos autores que tratan el término, siendo esto una aportación a la sociedad del conocimiento.

En cuanto al origen de la noción de competencia, definitivamente es un término acuñado desde la visión empresarial, pero como cita Perrenoud (2009) puede pensarse como una especie de contagio. Sin embargo, se considera que este contagio no puede vacunarse de los contextos ya sea del empresarial si es vista la competencia desde la perspectiva académica o de la académica si es vista desde la perspectiva empresarial. Esto genera el análisis de la relación sistémica entre educación y trabajo; de entrada, podría pensarse que esta relación integra dos concepciones diferentes de la noción de competencia, la operacional y la académica, pero hacerlo así implica nuevamente, un divorcio en esta relación sistémica.

La postura en esta investigación, será entonces, la conciliación de estos términos, no solo para brindar una formación de acuerdo con los requerimientos del sector productivo, sino para responder también a las necesidades sociales. Para ello, es necesario retomar los principios de la

educación humanista, que están en función de la búsqueda de una educación integral, equitativa, justa y socialmente pertinente.

El análisis que en este marco teórico se presenta en relación con los fundamentos epistémicos de los procesos de aprendizaje, específicamente en el ámbito de la ETS, cobra forma al comprender la intencionalidad del curriculum de las carreras cortas y nos permite elegir como postura para el desarrollo de la investigación al constructivismo.

Al analizar en esta investigación, los procesos formativos que se llevan a cabo para el desarrollo de competencias en la trayectoria educativa de los estudiantes de una carrera de técnico superior universitario, es posible que se abran puertas para generar discusión e investigación sobre la didáctica de las competencias, y tal vez *a posteriori*, una propuesta.

Con respecto a la educación humanista, la postura de esta investigación, es de acuerdo con una visión del ser humano que es colocado como el centro del análisis, conforme a una visión ética que orienta un modo de ser a partir de la propia realidad y libertad; con base en una visión epistemológica que promueve la capacidad de análisis crítico o a lo que llama Zubiri (1998) “la conciencia del actuar”.

3 MARCO CONTEXTUAL

La presente investigación analiza de manera longitudinal las experiencias de los estudiantes durante su trayectoria universitaria que constó de cuatro años y medio, del programa de TSU en Hoteles y Restaurantes que ofrece la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (IBERO). Por tratarse de un estudio de caso único e intrínseco y para comprender e interpretar los hallazgos de este estudio, se presentan a continuación las características particulares del contexto que enmarcan dicha investigación.

La información se organiza de lo general a lo particular presentándose en tres apartados: La Educación Técnica Superior en México, Las carreras de TSU en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México y La carrera de Hoteles y Restaurantes de la IBERO.

3.1 La Educación Técnica Superior en México: características generales

En el marco de la reforma educativa y como parte de las políticas educativas del sexenio de 1988 - 1994, que tenían como propósito principal la modernización de la educación, se inician los trabajos para la creación de las Universidades Tecnológicas, como respuesta a los elementos de calidad, equidad, excelencia y cobertura.

En 1990, la Secretaría de Educación Pública (SEP), realiza el estudio titulado Estrategia para mejorar la calidad de la educación (Informe para el secretario de Educación Pública), en el que se considera la experiencia de países como Alemania, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña y Japón (CGUT, 2006). En dicho estudio se recomienda, entre otros puntos, crear nuevas

opciones de educación superior que respondan a la necesidad de dotar a las empresas de operarios y supervisores con mayor preparación. Así, se define un modelo pedagógico, que presta servicio al sector productivo y a la sociedad en general y que, al mismo tiempo, amplía las expectativas educativas de los jóvenes mexicanos (SEP, 2012).

Bajo este panorama, en 1991 se abren tres UT, una en el estado de Aguascalientes, otra en el estado de Hidalgo en Tula - Tepeji y otra más en el estado de México en el Municipio de Nezahualcóyotl (CGUT, 2006). En un principio, estas instituciones formaban especialmente en las áreas ingenieriles y para la operación maquinaria; sin embargo, conforme se fue incrementando la oferta de carreras, se planteó un nuevo paradigma en el que “el tema de la tecnología se convierte en una disciplina intelectual” (Ruíz, 2011, pág. 8). Esta nueva perspectiva lleva a crear con más forma, opciones de formación técnica en instituciones que fueron promoviendo la diversificación, la descentralización y la vinculación (Ruiz, 2009).

La oferta de este nivel educativo se fue expandiendo y para 1994 se abren cuatro UT más; para el sexenio de 1994 - 2000 se crean 37, teniendo el mayor crecimiento en 1998 cuando se crearon 12 (Silva, 2006); en el sexenio del 2000 – 2006, 13 instituciones ofrecieron estudios de este nivel educativo; desde entonces a la fecha, esta oferta educativa se ha ido incrementando y actualmente se tiene registro de 114 UT distribuidas en 31 estados de la República Mexicana (SEP, 2016).

Las principales características del modelo educativo, se concentran en la población a al que dirige, los propósitos, los planes de estudios (duración, competencias y estadía profesional) y la vinculación con el sector productivo. Todo ello, en su conjunto, pretende lograr profesionales

técnicos que representan el detonador de desarrollo del país. Las características particulares del modelo de la educación técnica en México se describen a continuación:

Población a la que se dirige la ETP

La población que atiende las carreras cortas es fundamentalmente constituida por jóvenes y adultos de bajos recursos económicos y culturales (Ruíz, 2009) y que tienen oportunidades limitadas para ingresar a la educación superior y dedicar más de cuatro años a su preparación profesional (Silva, 2009). De aquí que, la ETS sea una opción para que la población con características de vulnerabilidad cultural, educativa y social, pueda acceder a la educación superior con el propósito de promover su empleabilidad, pero también con la capacidad de lograr una ocupación calificada dentro en las organizaciones.

Propósitos

- Ofrecer estudios de nivel posbachillerato con mayores oportunidades de empleo y con una mayor inversión educativa pública y familiar.
- Ofrecer carreras que respondan a los requerimientos tecnológicos y organizativos de la planta productiva de bienes y servicios.
- Responder a la necesidad de cuadros profesionales que requiere la planta productiva en procesos de modernización, acorde con los avances científicos y tecnológicos contemporáneos.

- Contribuir a lograr un mejor equilibrio del sistema educativo abriendo opciones que diversifiquen cualitativa y cuantitativamente la oferta de estudios superiores. (SEP, 2001).

En su conjunto, los propósitos de las UT dan respuesta a los planteamientos de un programa de modernización educativo que pueden resumirse en dos: otorgar una preparación profesional orientada a la empleabilidad entre la población que por diversas razones elige una opción técnica de menor duración y dotar a las empresas de trabajadores técnicos capacitados, propósitos a los que el gobierno federal le apostó para el crecimiento y desarrollo del país.

Planes de estudios

El modelo de las carreras técnicas en México, cuenta con planes de estudios que se caracterizan por tener un peso mayoritario de cursos orientados a la práctica. La distribución curricular consta de 70% de trabajo práctico y 30% de estudio teórico (SEP, 2010); con ello se busca el desarrollo de competencias para el análisis, la interpretación y el buen uso de la información (SEP, 2016), con la intención de que el futuro egresado sea capaz de desarrollar actividades en el área profesional.

Para el logro de ello, el proceso de formación se concentra en dos años en los que, los estudiantes cursan seis cuatrimestres de los cuales el último se dedica a la realización de prácticas profesionales dentro de las empresas con las que se tiene el vínculo, a esto se le conoce como Estadía Profesional. Esta se considera como un espacio curricular que tiene la intención de aplicar, en un escenario real de trabajo, las competencias adquiridas a lo largo del proceso de formación, y a su vez, proporcionarle al futuro egresado una oportunidad de trabajo.

Así, los planes de estudios constan de tres mil horas de trabajo, de las cuales, 1,440 deben ser bajo la supervisión de un académico ya sean dentro o fuera del aula (SEP, 2010).

Atributos

Los principales atributos del modelo de las carreras cortas en México de acuerdo con la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (2006) son:

- Polivalencia: Se refiere a la formación profesional en uno o varios grupos de actividades de los procesos productivos, o en actividades generales aplicables a todas las ramas industriales.
- Continuidad: Hace referencia a la posibilidad de transferir los estudios técnicos al siguiente nivel educativo con opción de obtener un título de licenciatura y en su caso, aspirar a tener un posgrado.
- Intensidad: El proceso de formación de los estudiantes de las carreras cortas es intensivo; lo que se busca es la optimización del tiempo para formar en un periodo de dos años (3000 horas), los recursos humanos requeridos para el sector productivo.
- Flexibilidad: Se refiere a la facultad de adecuar y actualizar los planes de estudios a los constantes cambios científicos, tecnológicos y en el mundo del trabajo, identificando las funciones, tareas y habilidades que se deben dominar en el área laboral real a la que se enfrentará el futuro egresado, así como el equipo, herramientas y maquinaria que se debe manejar para el desempeño profesional competente. De esta manera se responde a las nuevas tendencias educativas y del sector productivo.

- **Pertinencia:** Hace alusión a la congruencia entre los planes y programas de estudio en relación con las necesidades reales de la planta productiva y con las necesidades de la región en la que se ubica las instituciones de este nivel educativo

En el modelo educativo de la ETP, la adecuada articulación de estos atributos facilita la puesta en marcha del paradigma de calidad total en educación, no obstante, los métodos de aprendizaje, la planta docente, la infraestructura, el equipamiento, el índice de deserción, la eficiencia terminal, son otros atributos que, sin duda, también aportan al logro de la calidad educativa.

Instituciones que operan el modelo de la educación técnica en México

Además de las Universidades Tecnológicas como opción para estudiar una carrera de ciclo corto, existen otras instituciones que surgen con la creación de un subsistema educativo que contempla tres instancias en las que se llevan a cabo procesos de formación tecnológica. De acuerdo con la SEP se definen de la siguiente manera:

1. **Institutos Tecnológicos (IT):** Tienen como prioridad formar profesionales competentes y propiciar el desarrollo nacional mediante planes y programas de estudio pertinentes para la realidad de cada región; se forman ingenieros y profesionales de las áreas administrativas (Flores y Mendoza, 2012).
2. **Universidades Tecnológicas (UT):** Ofrecen a los estudiantes que terminan la educación media superior, una formación intensiva que les permite incorporarse en corto tiempo (luego de dos

años) al trabajo productivo o continuar estudios a nivel licenciatura en otras instituciones de educación superior (Flores y Mendoza, 2012).

3. Universidades Politécnicas (UP): Son un conjunto de instituciones públicas comprometidas con el desarrollo económico y social de la nación, con proyección internacional, cuya misión es la formación integral de personas a través de la generación, aplicación y difusión del conocimiento y la cultura mediante la investigación y la docencia de calidad, con vocación de liderazgo tecnológico, constituyéndose en factor clave para el progreso de los 23 estados de la república donde se localizan (SEP, 2012).

En cada una de estas instancias, es posible estudiar una carrera de Técnico Superior Universitario y en su caso, continuar al nivel 6 (Licenciatura) de acuerdo con la revisión de la CINE.

En suma, las características de la Educación Técnica Superior en México, hacen de éste nivel educativo, un modelo innovador que responde a una política educativa de equidad, gracias a la ampliación de oportunidades educativas y a la diversificación universitaria, con miras a promover la profesionalización y la empleabilidad (Silva y Jiménez, 20015).

Si bien las ETS fue en su momento un modelo de formación innovador, pertinente y acorde con las políticas públicas, actualmente su valor social es marginal frente a otras ofertas de educación superior tales como las licenciaturas universitarias, pues la figura del TSU aún se concibe como aquella que carece de formación científica y de una categoría ocupacional apreciada dentro de las organizaciones, lo que ha resultado en grandes desventajas en cuanto a la

delimitación de su trabajo (Ruíz, 2009), su remuneración, su movilidad dentro de las empresas y su identidad profesional.

3.2 Las carreras de TSU en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Las instituciones educativas confiadas a la Compañía de Jesús -como lo es la Universidad Iberoamericana-, tienen como propósito la formación integral de personas para una sociedad mejor (Secretariado para la Justicia Social y la Ecología, 2014) de tal manera que, el paso por la universidad no se vea inclinado en su mayoría, por el cúmulo de conocimientos y habilidades relacionadas con una actividad profesional, sino que se vea complementado a través de la formación de una conciencia crítica y la promoción de los valores de la responsabilidad, la colaboración y la justicia.

La Universidad Iberoamericana, tiene como misión “contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica” (CPAL, 2005, pág. 12) mediante la revisión del entorno y la generación de propuestas al contexto adverso que se vive en la sociedad.

La postura crítica que asume al IBERO ante los entornos que no favorecen la justicia, la ha llevado a que desde su recinto, se busquen alternativas para contribuir a un cambio social y para ello, ha explicitado un modelo educativo compuesto por una “visión sintética de enfoques pedagógicos y una representación ejemplar del proceso de enseñanza –aprendizaje” (UIA, 2012; pág. 3).

Por otro lado, pero con el mismo fundamento que da la misión de la Universidad, la Planeación Estratégica 2013 – 2020, integra en la línea estrategia 3., de las seis que conforman la planeación, la intencionalidad de brindar una formación de calidad a nivel de técnico superior universitario, considerando que esta debe ser una oferta educativa innovadora, competitiva, financieramente viable y que responde a las necesidades de la sociedad.

De aquí que, con el fin de contribuir al logro de la misión y de las metas establecidas en la planeación estratégica, mismas que se resumen en el servicio a la sociedad, la Universidad Iberoamericana, considera conveniente ofrecer programas de nivel TSU que:

- Ofrezcan una alternativa de incorporarse a la educación superior a muchos jóvenes que de otra manera no tendrían acceso a ella.
- Permitan a esos jóvenes acceder a ocupaciones mejor remuneradas que impactarán positivamente en su calidad de vida y la de sus familias.
- Contribuyan a la formación del personal capacitado que México requiere para incrementar la competitividad de las empresas y responder mejor a los retos que enfrentan actualmente (UIA, 2013).

Bajo estos propósitos, en el año 2012 la Universidad abrió sus puertas a estudiantes de los sectores sociales menos favorecidos para cursar programas de TSU. La primera opción educativa que ofrece es la carrera de Hoteles y Restaurantes, posteriormente se abrieron las carreras de Producción Gráfica, Sistemas Administrativos y Contables, Software y, Diseño Mecánico y Manufactura.

Todos los programas que actualmente se ofrecen, tienen una duración de dos años y medio (cuatro semestres de clases y un semestre de estadía profesional). El plan de estudios se conforma por un total de 28 asignaturas, de las cuales tres forman parte del Área de Reflexión Universitaria (ARU)², que se encarga, mediante sus materias y actividades curriculares, de fomentar en los universitarios la reflexión ético-valoral, el pensamiento crítico y la búsqueda de su “propia identidad y el sentido de su vida en un contexto social” (Sánchez Zariñana, et al; 2013, pág. 13).

El diseño curricular del plan de estudios de las carreras, dan cuenta de la distribución entre teoría y práctica que se establece en la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (30% - 70%) asignando horas tanto teóricas como prácticas para cada asignatura. Las horas están clasificadas con docente e independientes, de tal manera que estando o no con el profesor, dentro o fuera del aula, se cubran todas las horas comprometidas para la formación. Este dato resulta relevante para comprender que no necesariamente las horas teóricas se circunscriben en el aula, con el docente y las prácticas fuera de ella, sin el profesor. Por el contrario, parece que la propuesta curricular busca favorecer una interacción e interdependencia dentro y fuera del aula de los saberes teóricos y prácticos, aludiendo al compromiso tanto de los maestros como de los universitarios para gestionar espacios para el análisis, para el hacer y para su integración.

Así mismo, el curriculum está basado en el enfoque de competencias, que tiene como principal fundamento favorecer la conexión entre la educación y el empleo, de tal manera que se responda a las demandas que la competitividad de las empresas exige en lo cotidiano pero, sin

² Las asignaturas del ARU están integradas al mapa curricular a partir del segundo semestre y las tres tienen carácter de obligatorias. La primera materia que se imparte es Desarrollo personal y espiritualidad seguida de Justicia social y mundo contemporáneo. En el cuarto semestre se elige una materia de un abanico de cuatro opciones que son: Apreciación del cine, La música y le hombre, Literatura, cine y persona, Experiencia estética.

dejar al margen la intención de que la educación técnica profesional que se ofrece en la universidad en cuestión, sea una opción de empleabilidad, con condiciones de trabajo justas y con la posibilidad de favorecer la movilidad social. De aquí que el plan de estudios considere dos tipos de competencias, por un lado están las genéricas, que caracterizan el ejercicio de cualquier TSU egresado de la Universidad Iberoamericana, independientemente del programa particular que curse y son: Comunicación oral y escrita, Argumentación crítica, Trabajo en equipo, Innovación y cambio, Compromiso integral y humanista, Discernimiento y responsabilidad. A las dos últimas se les conoce como las competencias ignacianas, propias de la filosofía educativa.

Por otro lado, están las competencias específicas que conforman el perfil de egreso de cada una de las carreras, mismas que responden a las actividades profesionales claves que debiera realizar un técnico que se desenvuelve en la industria correspondiente.

3.3 La carrera de Hoteles y Restaurantes de la IBERO

Para solicitar la apertura y el Registro de Validez Oficial de Estudios ante la Secretaría de Educación Pública, la Universidad Iberoamericana, delegó en un grupo de trabajo, el diseño de la propuesta del plan de estudios de la Carrera de Técnico Superior Universitario en Hoteles y Restaurantes.

La propuesta se estructuró de acuerdo con los siguientes elementos:

- La fundamentación, en la que se expone tanto la pertinencia interna como la externa de este programa educativo. También se presentan las razones por las que se crea este nuevo programa.

- El objetivo de la carrera, que está en función de las pertinencias interna y externa.
- Los objetivos específicos, que en su conjunto dan cuenta del objetivo general de la carrera.
- El campo de trabajo en el que se especifica las áreas y las posibles actividades que un egresado puede desempeñar en el mercado laboral.
- El perfil de egreso que está compuesto por las competencias específicas que se pretenden desarrollar total o parcialmente a lo largo de la trayectoria universitaria de los estudiantes.
- El perfil y los requisitos de ingreso que están en función de las habilidades que se logran en el bachillerato.
- La lista de asignaturas por el que se compone el plan de estudios.
- El personal académico con el que se cuenta y con el que se respalda, entre otros elementos, la calidad del programa.
- Normas de evaluación que aseguran la actualización pertinente del plan de estudios.

Se eligió la carrera la carrera de Hoteles y Restaurantes para esta investigación, porque, como ya se mencionó, fue la primera opción que ofreció la Ibero en este nivel educativo y, además, porque cubre un nicho insuficientemente atendido, es decir, en la ciudad de México existen otras instituciones tanto públicas como privadas, que ofrecen programas de TSU sin embargo, en el ramo turístico a este nivel, hay pocas opciones y, en su mayoría, las ofrecen institutos particulares de gastronomía a costos elevados (Silva y Jiménez, 2015).

Con base en el estudio de factibilidad que se elaboró para justificar la apertura de este programa, en el 2012 en México, existían 732 programas educativos a nivel superior en el área de

turismo: 91 % de Licenciatura y el 9 % de estudios superiores cortos (6 % TSU y 3 % de Profesional Asociado). De acuerdo con datos de la ANUIES, se advierte que en la ciudad de México las instituciones que ofrecen programas de Técnico o Profesional asociado en Gastronomía, Administración en Restaurantes y Administración en Hoteles son la Escuela de Administración de Instituciones (ESDAI), el Centro de Estudios Superiores de San Ángel (CESSA), el Instituto de Estudios Superiores en Turismo (IESTUR) y el Centro Culinario Ambrosía, todas de carácter privado (Propuesta de plan de estudios de la carrera de TSU en Hoteles y Restaurantes, UIA, 2012).

Actualmente la carrera tiene un ingreso anual, cuenta con cuatro generaciones de las cuales las dos primeras ya egresaron. La segunda generación es la que forma parte del estudio de caso de esta investigación.

4 MÉTODO

Esta investigación estudia el caso de la carrera de Técnico Superior Universitario en Hoteles y Restaurantes de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, única en el área metropolitana. Se centra en los procesos formativos que se llevan a cabo durante la trayectoria estudiantil para el desarrollo de competencias, bajo un enfoque de educación humanista.

Es un estudio longitudinal que refiere a un proceso observacional, durante el periodo escolar agosto 2013 – diciembre 2015, que corresponde a la segunda generación de dicha carrera TSU. Como se mencionó en la problematización del presente estudio, no se ha localizado un estudio longitudinal relacionado con el tópico de investigación.

Las preguntas y objetivos que guían esta investigación permiten recuperar la experiencia tanto de estudiantes, profesores y empleadores, con la intención, de generar el análisis metodológico y epistémico en torno a los procesos formativos que coadyuvan al desarrollo de competencias. De aquí la intención de presentar en este apartado, el fundamento metodológico que enmarca esta investigación.

Para acceder a los significados que los estudiantes, profesores y empleadores le atribuyen a los procesos formativos relacionados con el desarrollo de las competencias bajo un enfoque humanista, se consideró pertinente partir de una metodología cualitativa y un paradigma interpretativo, su combinación incluye el método de investigación que permite aproximarse al análisis de los contextos y las experiencias vividas.

Tipo de investigación	Marco interpretativo	Estrategias	Técnicas de levantamiento de información
Cualitativa (Creswell, 2009; Flick, 2012)	Fenomenología – Fenomenografía (Creswell, 2013; Álvarez-Gayou, 2012; Mahncke, 2010)	Estudio de caso único intrínseco (Stake, 2010)	Observación / Entrevistas / Grupos focales (Creswell, 2013; Flick, 2012)

Tabla 2. Acercamiento epistemológico de la investigación. Elaboración propia

4.1 Acercamiento epistemológico de la investigación

Para describir el método utilizado en la presente investigación es necesario hacer explícito el paradigma científico que dio soporte a la forma de mirar y estudiar este caso, así como a las decisiones sobre cómo aproximarnos a su estudio. En primer lugar, resulta importante hacer explícito que la investigación desarrollada fue de tipo cualitativo y ello constituye una serie de prácticas interpretativas que posibilitan la visibilidad del mundo, “lo convierten en una serie de representaciones que incluyen notas de campo, las entrevistas, las conversaciones las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador” (Denzin y Lincoln, 2011, pág. 48); implica el estudio y la interpretación de las voces y los actos, de las relaciones y de su entorno en sus escenarios naturales, en función de los significados que las persona les dan.

La relevancia está en el estudio de las relaciones sociales (Flick, 2012) y en la interpretación fundamentada derivada de observaciones y de información recogida por entrevistas y otros métodos de recolección de datos (Stake, 2010). En palabras de Creswell (2009), este tipo de investigaciones explora y busca entender a los individuos, significados o grupos a los que se

les atribuye un problema social o humano, de aquí que, la investigación cualitativa centre su interés en rescatar las expresiones relacionadas con los sujetos inmersos en la investigación.

Lo anterior constituye la razón por la que se eligió realizar una investigación cualitativa, pues se pretende comprender un fenómeno educativo desde una visión en la que se incluye a los profesores, a los estudiantes y a los empleadores, a los procesos dentro y fuera del aula (prácticas en situaciones reales de trabajo) y a la variedad de contextos (económicos, culturales, sociales y laborales); se trata de recuperar la voz de los actores y sujetos principales para comprender y analizar los significados que le dan a su propia experiencia.

Enfoque de la investigación: el marco interpretativo

Para algunos autores (Creswell, 2013; Argüello Parra, 2010; Álvarez-Gayou, 2012; Mahncke Torres, 2010), dentro del marco interpretativo se integran diferentes enfoques teóricos de investigación tales como la etnografía, el interaccionismo simbólico, la teoría fundamentada y la fenomenología.

Después de un análisis de varios enfoques, se decidió trabajar la presente investigación con el de fenomenología – fenomenográfica pues desde los años 70 se ha desarrollado una clara perspectiva de investigación que ha demostrado su pertinencia en el estudio de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Ortega, 2007; Mahncke, 2009).

La palabra fenomenología proviene del vocablo griego *fenomenon* que quiere decir “manifestarse o revelarse a sí mismo”. De acuerdo con Husserl (Bech, 2001) su principal

representante, un fenómeno “es lo que es manifiesto en tanto cuanto es manifiesto” en la conciencia, y lo más importante de esta manifestación es su esencia. Es decir, el propósito de la fenomenología es describir los fenómenos y su esencia tal como se viven, describir el mundo del sujeto (Mahncke, 2009). De aquí que, un estudio fenomenológico se centre en las experiencias que viven las persona en relación con un fenómeno y trata de describirlas y comprenderlas. En congruencia con la investigación cualitativa, no está interesado en explicar causalmente los hechos relativos al fenómeno.

La fenomenología ha sido la base filosófica para otros enfoques de investigación, tal es el caso de la fenomenografía y con esta base, la Universidad de Gotenburgo, conocida por sus múltiples estudios sobre el aprendizaje, realiza sus investigaciones bajo el enfoque fenomenográfico.

De acuerdo con Marton (1994) -a quien se le considera el fundador de la fenomenografía, ésta es un enfoque de investigación con base empírica, que pretende identificar las diferentes formas en las que se viven los fenómenos. Por su parte, Sonnemann (1954) la define como el “registro descriptivo de la experiencia subjetiva tal como es contada...” (pág. 344).

Mahncke (2009) afirma que diversos autores, por ejemplo McKeachie, 1984; Morgan, Taylor y Gibbs, 1982; Prosser, 1993, sostienen que la fenomenología y la fenomenografía son sustancialmente iguales, en cambio Marton (1992) las distingue de la siguiente manera: La fenomenología estudia el mundo del sujeto, la fenomenografía estudia la experiencia del mundo que tiene el sujeto. La fenomenología estudia la experiencia inmediata, la fenomenografía estudia

la experiencia y su marco conceptual. La fenomenología describe lo vivido en primera persona, la fenomenografía describe lo que otros viven.

Hasselgren y Beach (1997), afirman que la fenomenografía tiene diferentes maneras de hacer investigación y que éstas pueden confluir en la fenomenología. De acuerdo con esto, la Universidad de Gotenburgo (Mahncke, 2009) propone diferentes maneras de conjugarlas, sin perder de vista sus diferencias individuales en la manera de analizar la información para identificar los modos cualitativamente diferentes de comprensión de los estudiantes, fundamentalmente universitarios: Fenomenografía experimental, Fenomenografía hermenéutica, Fenomenografía fenomenológica, Fenomenografía discursiva, Fenomenografía naturalista.

La base de estas “especialidades” es la fenomenografía, sin embargo, para la presente investigación se considera que la base es fenomenológica pero requiere de características fenomenográficas para complementar los métodos de recolección de información, la interpretación de los resultados y la generación de conclusiones.

Las investigaciones fenomenográficas centran su atención a las formas de experimentar algo. La trayectoria de este tipo de investigaciones, que han sido originadas por tener al aprendizaje como objeto de estudio, demuestran que el foco son las formas en las que los alumnos y los maestros experimentan su mundo (Ortega, 2007). De aquí que, la presente investigación concuerde con esta característica, pues el principal interés es estudiar la experiencia de empleadores, profesores y estudiantes de las carreras de TSU, en cuanto a los procesos formativos.

Asimismo, la fenomenografía estudia la variedad y la evolución de las capacidades de los sujetos para experimentar de diversas formas los fenómenos particulares (Marton y Booth, 1997). En congruencia con esto, una característica fundamental de esta investigación es que es un estudio longitudinal en el que se observará la evolución en el desarrollo de las competencias de los estudiantes mediante los procesos formativos que aplican los profesores, enmarcados en un modelo humanista.

Por ser los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los centros de la investigación fenomenográfica, ésta ha sido de utilidad para dar sentido a las experiencias tanto de los estudiantes como de los profesores, de tal manera que de sus resultados y conclusiones, se generen caminos alternos para mejorarlos (Ortega, 2007).

Finalmente, solo para enfatizar la razón de integrar características fenomenográficas a esta investigación, vale la pena mencionar que algunos estudios realizados desde este enfoque en la educación universitaria se relacionan con la práctica didáctica de los docentes (Trigwell, Prosser. Marton y Runesson 2002; Marton, 1994), con los pensamientos y concepciones de la enseñanza (Martin y Balla 1991), con las formas de abordar la enseñanza (Prosser y Taylor 1994) y con los enfoques de la enseñanza (Martin y Ramsden, 1998).

En síntesis, esta investigación explica la experiencia de los procesos formativos para el desarrollo de competencias tal como lo viven los sujetos y desde su propia voz, de tal manera que la combinación de ambos marcos interpretativos favorezca la descripción y comprensión de la esencia de las experiencias formativas que viven estos sujetos, sin dejar al margen sus contextos y sus conceptos.

Estrategia de investigación

La manera en la que se concretó el abordaje de los procesos formativos de la ETS fue el estudio de caso. Para fines de este estudio, se considera como estrategia por ser una herramienta que de acuerdo con sus características sirve para explicar desde la fenomenología y la fenomenografía, la experiencia de la voz de los actores y los procesos formativos que se llevan a cabo y que promueven el desarrollo de las competencias, en la trayectoria de los estudiantes TSU.

El estudio de caso es una manera de hacer investigación empírica de un fenómeno inmerso en un contexto real y cotidiano del que se quiere aprender (Yin, 2009), De acuerdo con Stake (2010) y Flyvjerg (2011), el proceso de analizar a profundidad los escenarios que coadyuvan a guiar la investigación en el tema de interés favorece la explicación de la vida real: “...es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Es un modo disciplinario y cualitativo de investigación (Stake, 2010, pág. 11).

Asimismo, ofrece la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita, de comprender mediante la experiencia (Stake, 2012), mediante la recuperación de la voz de los actores. Se trata de describir a profundidad una situación específica para “comprender que las acciones humanas...pocas veces tienen una causa simple” (p.43).

Stake (2010) afirma que los estudios de caso pueden distinguirse por el tamaño, así como por la intención del análisis y con base en ello, propone tres variaciones: el colectivo o múltiple, el instrumental y el intrínseco.

El estudio de caso intrínseco, es el que se ha elegido para realizar la presente investigación, pues se refiere al estudio de un caso preseleccionado, que conlleva interés por sí mismo, es decir, se estudia por lo que se puede aprender de él.

El estudio intrínseco es parecido a una investigación narrativa, pero sus procedimientos analíticos parten de una descripción detallada del contexto. Creswell (2013) explica que en este caso, las teorías se utilizan como marco de trabajo con la finalidad de que los estudios debatan diversas hipótesis o proposiciones.

Asimismo, las preguntas de investigación está dirigidas al caso específico o fenómeno porque se buscará recuperar y comprender la experiencia de los profesores, estudiantes y empleadores, en cuanto a los procesos formativos; porque mediante las observaciones que se realizarán se pretende hacer una descripción detallada de su contexto y de su vivencia, y finalmente porque derivado del estudio de caso, se puede ofrecer recomendaciones de mejora y sus resultados también podrían ser de utilidad para otras instituciones relacionadas con la ETS.

Técnicas de levantamiento de información

Las técnicas más utilizadas para esto y sobre todo en investigaciones cualitativas con enfoque fenomenológico y etnográfico son la observación y las entrevistas (a profundidad, semiestructuradas o no estructuradas). Para esta investigación además de utilizar éstas se harán grupos de enfoque y la revisión de documentos.

De acuerdo con el enfoque que se eligió para trabajar la presente investigación, que es la fenomenología-fenomenográfica, las entrevistas son un camino para comprender la forma en que los sujetos experimentan y viven el mundo (Kvale, 2011).

Simons (2011), explica que hay diferentes tipos de entrevistas en las investigaciones cualitativas y centra su clasificación en entrevistas que pueden ser usadas específicamente en los estudios de caso, éstas son las entrevistas a profundidad y las no estructuradas o abiertas.

Las entrevistas a profundidad tienen entre sus objetivos, documentar la opinión del entrevistado, mediante un interrogatorio flexible que permita abordar temas emergentes y así profundizar en algunas respuestas. En este tipo de entrevistas se dejan ver sentimientos o expresiones que reflejan actos que no se pueden observar (p.71). Se opta por utilizar entrevistas a profundidad, dirigidas a los profesores de asignaturas claves de la carrera de TSU en Hoteles y Restaurantes, así como a los empleadores y a los estudiantes que han decidido participar en la presente investigación.

Por su parte, la observación es un proceso que permite hacer uso de todas las facultades humanas, mediante el contacto directo con los sujetos (Álvarez Gayou, 2013). Su propósito es registrar todo lo que se percibe de una situación.

De acuerdo con el enfoque de esta investigación, la observación debe estar presente a lo largo de todo el proceso y su objetivo principal será interpretar el significado del fenómeno que se observe (Simons, 2011). El tipo de observación llevada a cabo en el aula, ha sido descriptiva, interpretativa y centrada en distinguir lo trivial de lo relevante (Angrosino et al, 2011).

De acuerdo con la estrategia de investigación que es el estudio de caso, las observaciones conducen a la comprensión (Stake, 2010) y suelen complementarse con las entrevistas, pues con ambas se tiene una “imagen completa del escenario” (Simons, 2011 p. 86), así es posible ofrecer un análisis cristalizado de la información (Ellingson, 2009).

Para el logro de los objetivos de esta investigación y por ser un estudio longitudinal, las observaciones fueron constantes dentro del aula; mediante el registro de lo que hacen los profesores y las conductas de los estudiantes, se ha intentado comprender cómo son y cómo viven los procesos formativos. De igual manera se entrevistó a los empleadores en las estadías profesionales, para esclarecer la relación entre las competencias que se desarrollan en la trayectoria educativa de los estudiantes con las demandadas por el entorno laboral.

Con respecto a los grupos de enfoque, cabe señalar que son considerados como una técnica de investigación social que privilegia el habla. Su objetivo es recoger información cualitativa, mediante la interacción conversacional acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado (Álvarez Gayou, 2012).

Lo importante es que, mediante el grupo de enfoque, el investigador logre captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo, haciendo uso de una conversación guiada y estructurada.

De acuerdo con Flick (2012) los grupos de enfoque (o de discusión, como los llama este autor), se utilizan como método que puede combinarse con otros tales como las observaciones y las entrevistas. Para la presente investigación, se realizaron grupos de enfoque con los

estudiantes, lo que favoreció un seguimiento focalizado de lo observado en las clases y lo recopilado en las entrevistas.

Además de las técnicas anteriores, también se revisaron y analizaron documentos que contenían información relacionada con el plan de estudios, los principios pedagógicos de corte humanista y las orientaciones pedagógicas proporcionadas a los profesores al inicio de cada semestre (carátula y guías de estudios modelo). Asimismo, se analizaron las entrevistas que se realizaron a los estudiantes candidatos a ingresar, así como otros instrumentos institucionales (cuestionarios de tutoría y de carácter socioeconómico) que arrojan información sobre el perfil de los estudiantes.

La combinación de las técnicas para el levantamiento de la información ha permitido que la experiencia de los sujetos sea recuperada desde su propia voz, de tal manera que la interpretación que se ha derivado de ello, no quede en la subjetividad de la investigadora.

4.2 Construcción de la investigación: fuentes, procedimiento y estrategias de análisis

El trabajo de campo realizado, más que ser una recopilación de datos, se ha convertido en un proceso de construcción de evidencias, que ha permitido rescatar y valorar el significado de la capacidad dialógica e intersubjetiva, lo que facilita el uso del lenguaje como el fundamento para la reconstrucción de las experiencias desde la voz y los actos de los participantes de esta investigación (Plummer, 2011).

Para ello, se han integrado de manera simultánea, diferentes fuentes de información: documentos institucionales tales como las entrevistas de ingreso, las carátulas, las guías de estudios y el mismo plan de estudios; las observaciones en el aula y la voz de los estudiantes, los profesores y los empleadores, mediante grupos focales y entrevistas.

Las fases por las que la investigación ha pasado, en cuanto a la construcción de evidencias han sido cuatro (Imagen 2)

1era fase			
Procedimiento de análisis	Fuentes de información		
	Documentos institucionales	Profesores	Observación de clase
<p>Análisis deductivo</p> <p>↓</p> <p>Categorías desde el marco teórico</p> <p>↓</p> <p>Conceptos anticipados</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevistas de ingreso. ➤ Carátulas. ➤ Guías de estudios modelo. ➤ Plan de estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevistas a 3 profesores: 2 - 1er semestre 1 - 2do semestre 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Introducción al turismo (1er sem). ➤ Operación hotelera (1er sem). ➤ Administración del servicio (2do sem).
2da fase			
Procedimiento de análisis	Fuentes de información		
	Estudiantes	Profesores	Observación de clase
<p>Método inductivo</p> <p>↓</p> <p>Muestreo teórico</p> <p>↙ ↘</p> <p>Distancia de la teoría Sensibilidad teórica</p> <p>↓ ↓</p> <p>Categorías emergentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grupos focales 1er grupo: estudiantes que no laboran. 2do grupo: estudiantes que laboran. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista a profundidad: 2 profesores 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Calidad en el servicio en hoteles y restaurantes (3er sem). ➤ Justicia social y mundo contemporáneo (3er sem)
3era y 4ta fase			
Procedimiento de análisis	Fuentes de información		
	Estudiantes	Observación de clase	
<p>Saturación teórica</p> <p>↓</p> <p>Confianza empírica</p> <p>↙ ↓ ↘</p> <p>Combinación de límites empíricos Integración de la teoría Sensibilidad teórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista a profundidad con estudiantes que laboran y que no laboran. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestión de MIPYMES turísticas (4to sem). 	
	Empleadores		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista a profundidad con empleadores de 5 empresas (Estadía profesional). 		

Imagen 1. Fases metodológicas de la investigación

En la primera fase se analizaron los documentos institucionales tales como carátulas, guías de estudios modelo y el mismo plan de estudios, estos son documentos con los que generalmente los profesores son orientados para iniciar su labor docente.

Para el análisis de información de las entrevistas de ingreso, se utilizó una base de datos en la que se registró la información de nueve *ítems*: fecha de nacimiento, empresa en la que trabajan, puesto de trabajo y sueldo mensual, fecha en la que se terminó el bachillerato, quien sustenta los estudios universitarios, razones por las que se desea estudiar esta carrera, expectativa al finalizar la carrera y expectativa para continuar sus estudios una vez terminada la TSU (Imagen 2).

Estudiante	Fecha de nacimiento	Empresa en la que trabajas	Puesto y sueldo mensual	¿Cuándo finalizaste el bachillerato?	¿Quién sustenta tus estudios?	¿Por qué quieres estudiar esta carrera TSU?	¿Por qué en la lbero?	¿Qué esperas obtener al concluir esta carrera TSU?

Imagen 2. Base de datos para el registro de información general de los estudiantes.

El análisis de esta información sirvió para caracterizar al grupo de estudiantes que forma parte de la población participante en esta investigación. Uno de los principales hallazgos a lo largo de este análisis fue la coincidencia con la literatura en cuanto al perfil de los estudiantes que optan por este nivel educativo, mismo que se describirá en el apartado de resultados.

Las carátulas son los documentos oficiales en los que se concentran las características específicas de cada asignatura, así como los objetivos generales, las unidades temáticas, las actividades de aprendizaje (con docente e independientes) y los mecanismos de evaluación sugeridos. Se revisaron las carátulas de las 26 asignaturas que componen el plan de estudios incluidas las relacionadas con el Área de Reflexión Universitaria, que son asignaturas que dan el sello particular de la formación integral que brinda la universidad. Las carátulas son elaboradas por las personas responsables del diseño curricular en conjunto con los expertos en las temáticas del programa educativo.

Las guías de estudios modelo son documentos internos en los que se especifican los resultados de aprendizaje esperados, las competencias genéricas que la asignatura podría favorecer en cuanto a su desarrollo, el contenido temático, los criterios de evaluación redactados en términos observables y relacionados con las competencias específicas, la bibliografía básica y otros recursos que podrían enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. Las guías las elaboran los docentes que se han asignado para impartición de las asignaturas y reciben asesoría de las personas encargadas del diseño curricular. Al igual que en las carátulas se revisaron las de todas las asignaturas.

El plan de estudios es la propuesta oficial de formación, en ella se describe además de la justificación para la apertura de un nuevo programa educativo en la universidad, los objetivos de la carrera, el perfil de egreso, el campo de trabajo, las asignaturas con sus características en horas y créditos, los recursos que se necesitan además de aulas, los convenios que se pretenden realizar con las empresas en las que se llevarán a cabo las estadías y la propuesta metodológica para su seguimiento y evaluación, es decir, se hizo un análisis del proyecto curricular.

Para un primer análisis de estas fuentes, se relacionaron los objetivos generales con las competencias específicas descritas en el perfil de egreso, incluido en el plan de estudios; de las guías de estudios modelo se retoman las competencias genéricas –que al diseñarlas– se eligieron para su desarrollo en las asignaturas. Esta información se registró en una matriz de análisis en la que se vinculan las competencias específicas y genéricas con las asignaturas. Esto fue posible al cruzar los objetivos de cada asignatura con las competencias, mediante la matriz que se muestra en la imagen 3.

1er semestre

2do semestre

3er semestre

4to semestre

5to semestre

Competencias / Asignaturas	1er semestre						2do semestre						3er semestre						4to semestre						5to semestre						
	Proceso administrativo	Contabilidad básica	Introducción al turismo	Operación hotelera I	Operación de restaurantes	Habilidades de comunicación	Inglés I	Administración de personal	Costos en hoteles y restaurantes	Operación hotelera II	Preparación de alimentos	Administración del servicio	Desarrollo personal y espiritualidad	Inglés II	Fundamentos de Mercadotecnia	Servicios de viaje	Mantenimiento y seguridad	Atención a comensales	Calidad en el Servicio en hoteles y restaurantes	Justicia social y mundo contemporáneo	Inglés III	Comercialización en hoteles y restaurantes	Relaciones públicas y ventas	Gestión de MIPYMES Turísticas	Grupos y convenciones	Cultura Gastronómica	Responsabilidad Social en Hoteles y Restaurantes	Otras			Estadía Profesional
Colaborar con las áreas administrativas y de apoyo para una operación eficiente, promoviendo la Responsabilidad Social y Sustentabilidad	X		X	X	X	X		X	X		X		X	X		X	X	X	X	X	X										X
Proporcionar una estancia limpia, agradable y cómoda al huésped durante su permanencia				X		X			X				X			X					X										X
Supervisar los trabajos de limpieza de habitaciones y áreas públicas	X								X							X		X													X
Realizar procesos de inducción en las actividades de limpieza de habitaciones y áreas públicas				X		X		X	X		X					X															X
Proporcionar y asegurar al huésped, y al cliente su estancia en las fechas solicitadas con los servicios demandados de acuerdo con la filosofía y políticas organizacionales	X	X		X	X		X			X	X		X	X	X				X		X	X	X	X	X	X	X			X	
Coordinar con su equipo de trabajo las actividades relacionadas con el movimiento de objetos personales, paquetes, y vehículos de los huéspedes	X			X		X		X	X		X				X	X			X						X					X	
Asistir a los huéspedes en diversas tareas, y diversas peticiones no importa lo extraño que sean			X			X	X				X		X		X				X		X		X		X					X	
Coordina los servicios de alimentos y bebidas con base en la administración de los recursos humanos materiales y económicos aprovechando los productos locales y explotando las técnicas típicas del contexto social y geográfico en que se localice	X	X	X		X			X	X	X	X				X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X		X	
Aplicar criterios de seguridad e higiene en el manejo de alimentos y bebidas cumpliendo normativas nacionales e internacionales					X			X	X	X						X	X	X					X			X	X			X	
Supervisa la atención del comensal durante su estancia en el establecimiento	X				X	X	X			X	X		X	X			X				X				X					X	
COMPETENCIAS GENÉRICAS																															
Comunicación				X		X	X			X			X								X	X	X					X	X	X	
Argumentación crítica	X	X	X	X	X			X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X			X	X	X		
Trabajo en equipo	X		X		X	X	X	X		X	X				X	X			X		X			X	X				X		X
Innovación y cambio				X					X					X								X	X	X					X		
Compromiso integral humanista		X	X				X	X				X							X				X			X	X	X	X	X	
Discernimiento y responsabilidad		X			X		X	X	X			X							X	X			X				X	X	X	X	

Imagen 3. Matriz de análisis entre asignaturas y competencias

La elaboración de esta matriz fue en dos momentos. El primer cruce de información fue entre los objetivos de las asignaturas, las competencias específicas y las asignaturas, lo que permitió identificar que no todas las competencias estaban presentes en las asignaturas, es decir, había competencias que no estaban asociadas a ninguna materia.

El segundo análisis se elaboró ya en compañía de la persona responsable de coordinar la carrera, y de éste se logró asociar de manera más equilibrada las competencias específicas con todas las asignaturas. De aquí que se identificaron tres competencias que parecen ser clave en la trayectoria educativa del TSU, por estar presentes en la mayoría de las asignaturas:

Colaborar con las áreas administrativas y de apoyo para una operación eficiente, promoviendo la Responsabilidad Social y Sustentabilidad.
Proporcionar y asegurar al huésped, y al cliente su estancia en las fechas solicitadas con los servicios demandados de acuerdo con la filosofía y políticas organizacionales.
Coordina los servicios de alimentos y bebidas con base en la administración de los recursos humanos materiales y económicos aprovechando los productos locales y explotando las técnicas típicas del contexto social y geográfico en que se localice.

Tabla 3. Competencias específicas clave en la trayectoria de los estudiantes TSU

De estas tres, se eligió la primera para su observación a lo largo de la investigación, por considerarse una competencia que integra diversas temáticas en la formación del TSU en Hoteles y Restaurantes, así como por ser la que presenta el mayor número de repeticiones en las asignaturas, esto se refiere a una intencionalidad marcada de desarrollarla en 21 asignaturas de 26.

La competencia elegida, se desglosó en actividades más concretas y esto permitió identificar no solo el tipo de contenido que requiere su desarrollo, sino también las habilidades y las actitudes necesarias, así como el tipo de procesos que pudieran ser los más adecuados para su desarrollo, sin embargo, se consideró que esto puede traer el riesgo de caer en un deber ser y por lo tanto sesgar la investigación, por lo que solo será una referencia.

Partiendo entonces de la competencia: **Colaborar con las áreas administrativas y de apoyo para una operación eficiente, promoviendo la Responsabilidad Social y Sustentabilidad**, queda claro que para su desarrollo se requieren conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la operación y la administración de las diferentes áreas, ya sea de un hotel o de un restaurante (mantenimiento, capacitación, canales de distribución, promoción, publicidad, atención al cliente), así como el reconocimiento y aplicación de los principios de responsabilidad social y sustentabilidad, en situaciones, problemas e imprevistos.

De las asignaturas asociadas a esta competencia se eligieron para su observación las siguientes:

Semestre	Asignatura.
1ero	Introducción al turismo.
	Operación hotelera I.
2do	Administración del servicio.
3ero	Calidad en el servicio en hoteles y restaurantes.
4to	Gestión de MIPyMEs
5to	Estadía profesional

Tabla 4. Asignaturas a observar

Con respecto a las competencias genéricas que son comunicación oral y escrita, argumentación crítica, trabajo en equipo, innovación y cambio, compromiso integral humanista y, discernimiento y responsabilidad, se decidió observar el desarrollo de las competencias de comunicación, argumentación crítica y trabajo en equipo.

De las competencias llamadas “competencias ignacianas” que son las de compromiso integral humanista y, discernimiento y responsabilidad, se observaron las dos, por ser las que dan el sello de la formación humanista.

En cuanto a las observaciones de esta primera fase, se registraron y se analizaron en diarios de campo, los que han facilitado la interpretación (contrastación con la teoría) y la relación de algunos hechos con la literatura de investigaciones sobre la ETS.

Las observaciones que se realizaron en la primera fase fueron a las asignaturas de *Introducción al turismo y Operación hotelera* ambas de primer semestre; *Administración del servicio* de segundo semestre; *Calidad en el servicio en hoteles y restaurantes* y, *Justicia social y mundo contemporáneo* de tercer semestre; *Gestión de MiPyMEs* de cuarto semestre. La información recabada se analizó en diarios de campo diseñados con cuatro columnas, la primera es la de descripción: en esta primera columna se narran los hechos que se observaron durante las clases. La intención fue recoger las acciones que tanto profesor como estudiantes llevan a cabo en el aula para favorecer el desarrollo de las competencias, así como poner de relieve la mayor cantidad de información sobre el contexto.

La segunda columna es la de reflexión – análisis: como su nombre lo dice, en este espacio se registraron los aspectos a profundizar que surgieron en la observación y durante la transcripción de la narración de los hechos. Entre estos aspectos surgieron también preguntas para integrar en las entrevistas a profesores, en el guion para los grupos de enfoque con los estudiantes y para las entrevistas con los empleadores.

La tercera columna se tituló “relación con el marco teórico”: en ésta se registraron los puntos que, derivado de las reflexiones, tienen relación con los tres principales ejes del marco teórico: competencias, procesos formativos y educación humanista. Esta columna fue de especial utilidad en la primera fase, pues favoreció al enriquecimiento de las perspectivas teóricas, orilló a ampliar la búsqueda de referentes teóricos y a valorar la utilidad de los que ya se habían considerado. De igual manera, sirvió para explorar las primeras categorías de análisis, que por la cercanía a lo teórico, se consideraron preestablecidas.

Finalmente en la columna de relación con la literatura se estableció el vínculo con las tres anteriores. Ésta columna validó que la investigación puede aportar nuevos elementos al tema de investigación y evitar redundar en lo que otros han dicho. Se considera que fue una columna de “recordatorio” en cuanto a la pertinencia de la presente investigación. La imagen 4 muestra un ejemplo de la estructura del diario de campo.

En cuanto a las entrevistas realizadas a los profesores del primer y segundo semestres (tres profesores), se analizaron mediante matrices, éstas contienen cuatro columnas: las tres primeras son las mismas que las del diario de campo y tienen la misma

utilidad, la cuarta columna lleva por título “¿Qué necesito seguir preguntando?” y tiene la finalidad de registrar aquello que se quedó pendiente y que derivado de la transcripción y del análisis era necesario reconsiderar en las siguientes entrevistas.

Diario de campo			
<p>Los procesos formativos en el desarrollo de competencias del Técnico Superior Universitario, bajo un modelo de educación humanista. Un estudio de caso</p> <p>Preguntas de mi investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo son los procesos formativos que se implementan en la trayectoria educativa del TSU, bajo un modelo de corte humanista? • ¿Son estos procesos congruentes con los planteamientos pedagógicos de un modelo de educación humanista? • ¿Qué relación existe entre las competencias que se desarrollan en la trayectoria educativa de un TSU bajo un modelo de educación humanista, con las requeridas por los empleadores? 			
<p align="center">Observación a la clase de “Administración del servicio” de la carrera de TSU en Hoteles y restaurantes. Fecha de observación: 14 de enero del 2014.</p> <p>En este diario de campo se presenta la descripción, la reflexión y el análisis de la primera clase del semestre Primavera 2014, de la carrera de TSU en Hoteles y Restaurantes, asimismo se establece una relación con la literatura sobre los temas de desarrollo de competencias, educación humanista y procesos formativos en el nivel de TSU.</p> <p>La clase tuvo una duración de 3 horas (19:00 a 22:00 horas), con un grupo de 16 estudiantes.</p>			
Descripción	Reflexión – Análisis	Relación con el marco teórico	Relación con la literatura
<p>19:00 horas. La coordinadora me presenta con el profesor y algunos estudiantes me saludan.</p> <p>Inicia el profesor presentándose: nombre y experiencia profesional, trayectoria educativa universitaria.</p>	<p>En esta ocasión yo no conocía al profesor, me parece que solo lo había visto en el curso de inducción, por lo que esto me dice que es un profesor de nuevo ingreso.</p> <p>La presentación del profesor y la técnica de presentación de los estudiantes, forma parte de las actividades del encuadre. Recuerdo</p>	<p>“El primer día de clases” Material</p>	<p>No existe evidencia empírica</p>

Imagen 4. Diario de campo

En suma, en la primera fase se llevó a cabo un análisis deductivo, es decir, se tomaron como punto de partida una serie de categorías ya establecidas por el marco teórico de la presente investigación, sin embargo, el utilizar “conceptos anticipados” generó la reflexión sobre la finalidad de la presente investigación, pues no es su propósito convertirse en un documento que reafirme lo que autores ya conocidos han dicho. Asimismo, se

concluyó que dichos conceptos pueden permanecer sin utilizar en algunas de las situaciones relevantes de este trabajo, por lo que en la segunda fase de la investigación el proceso de análisis fue diferente (Imagen1. Fases metodológicas de la investigación)

En la segunda fase, se llevó a cabo un proceso de construcción de evidencias desde un método inductivo, lo que condujo, mediante un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1999) al establecimiento de categorías emergentes.

A diferencia de la primera fase, en ésta se realizaron grupos focales con los estudiantes que, para entonces, ya se encontraban en tercer semestre. Se decidió que fueran dos grupos focales que estuvieran conformados por los estudiantes que contaban con un empleo durante su trayectoria educativa y los que no lo tuvieron. Esto fue así porque se identificó en las observaciones en clase, que había una diferencia en los cuestionamientos y hasta en el desempeño de entre esos estudiantes.

Las sesiones se desarrollaron de acuerdo con un guion que se planeó previo a las reuniones y en el que también se concentró la información de cada una de las sesiones. La imagen 5 muestra la manera en la que se estructuraron las tres sesiones con ambos grupos de estudiantes.

En la sesión 1, además de guiar la presentación personal y explicar los objetivos del grupo de enfoque, se recuperó la experiencia de las clases (actividades, competencias y contenidos) En la segunda sesión se trabajó con las competencias genéricas, la intención fue

recoger la voz de los estudiantes sobre lo que hacen dentro y fuera del aula en las asignaturas clave, lo que llevó también a obtener información sobre el perfil y el desempeño de los profesores. En la tercera sesión se les pidió a los estudiantes explicitar cómo es que fueron obteniendo y desarrollando los conocimientos, las habilidades y las actitudes que la competencia específica elegida para su observación, requería (Ver imagen 5).

Se realizaron dos entrevistas a profundidad a profesores específicamente a los que impartían las asignaturas de las clases observadas. Las entrevistas fueron las mismas que las que se llevaron a cabo en la fase 1, pero derivado de la experiencia, se afinaron y se buscó profundizar en aspectos relacionados con el perfil y el desempeño docente.

Las observaciones realizadas en esta segunda etapa a las asignaturas de *Calidad en el servicio en hoteles y restaurantes* y, *Mundo contemporáneo y justicia social*, ambas tercer semestre. Para su análisis, se utilizaron los diarios de campo pero con una modificación: cuentan con la primera y segunda columna (descripción y reflexión – análisis) la tercera y cuarta se unificó (relación con el marco teórico y literatura) y se tituló “relación con la literatura”, y la cuarta columna en esta ocasión, se refiere a los códigos y categorías que, fuera de la teoría, se habían identificado.

Grupos	Tópicos		
	1era sesión	2da sesión	3era sesión
Estudiantes que no laboran	<ul style="list-style-type: none"> • Describir las actividades que se realizan en una clase de TSU de esta carrera. • Identificar las competencias que se desarrollan en las asignaturas clave • Analizar el tipo de información y formación que se proporciona en las clases en relación con el sentido humanista de la Universidad. (*) 	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciar las actividades que se realizan dentro y fuera del aula, en las asignaturas clave, para el desarrollo de las competencias genéricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciar, de acuerdo con la competencia específica que se eligió para su observación: de qué manera aprendieron el contenido, en qué materia (s) lo aprendieron, cómo lo aprendieron y para qué les sirve (**)
Estudiantes que laboran			

(*) ejemplo del guión:

Los procesos formativos en el desarrollo de competencias del Técnico Superior Universitario, bajo un modelo de educación humanista. Un estudio de caso		Guía de Tópicos
Participantes:		Estudiantes que laboran, del tercer semestre de la carrera de TSU en Hoteles y Restaurantes
Tema	Recomendaciones	Observaciones
1er. Momento: INTRODUCCIÓN (15 minutos) Introducción y presentación del grupo	Presentación y explicación breve de la investigación. <ul style="list-style-type: none"> • Recordar el consentimiento voluntario. • Años sin estudio antes de ingresar a la TSU. • Solicitar que se presenten: <ul style="list-style-type: none"> Nombre años que duraron de estudio motivos por los que ingresó a esta TSU 	
PRIMERA RONDA PROCESOS FORMATIVOS	Clases de la carrera TSU en Hoteles y Restaurantes Describir las actividades que se realizan en una clase típica de TSU de esta carrera ¿Qué actividades son las que más te generan aprendizaje? ¿Qué te gusta que hagan los profesores?	
SEGUNDA RONDA COMPETENCIAS	Identificar las competencias que se desarrollan en las asignaturas clave ¿Para qué crees que te están formando? ¿Qué de la clase te parece lo más relevantes? ¿Cómo consideras que lo que has aprendido, te va a servir en el ámbito laboral?	
TERCERA RONDA EDUCACIÓN HUMANISTA	Analizar el tipo de información y formación que se proporciona en las clases en relación con el sentido humanista de la Universidad. ¿Qué es para ti el humanismo? ¿Qué de lo que aprendes se relacionan con el enfoque humanista?	
CIERRE	Agradecimiento	
	Próxima entrevista grupal	

(**) ejemplo del formato:

Competencia Colaborar con las áreas administrativas y de apoyo para una operación eficiente, promoviendo la Responsabilidad Social y Sustentabilidad				
Actividades relacionadas con la competencia	Temas relacionados	¿En qué materia (s) lo aprendiste?	¿Cómo lo aprendiste? (estrategias de e y a)	¿Para qué te sirve esto que aprendiste? (significatividad)

Imagen 5. Estructura del trabajo en los grupos focales con los estudiantes TSU

Esta modificación permitió alejarse de las categorías preestablecidas identificadas en la primera fase y llevar a cabo un proceso de muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1999) el cual permitió el ensayo de diferentes categorías emergentes desde un distanciamiento de la teoría y bajo la sensibilidad teórica de la investigadora. Así, la información se fue trabajando en matrices multinivel (Alvesson 2009) que permitieron la comparación constante (Glaser y Strauss, 1999) entre lo que existe en la teoría, sus vacíos y las posibles aportaciones de este estudio.

En la tercera fase de la investigación, se observaron las clases de la asignatura de *Gestión de MIPyMEs turísticas* y se realizaron entrevistas individuales y a profundidad con estudiantes que no habían participado en los grupos focales. Esto fue con la intención de buscar una saturación teórica de las categorías emergentes lo que le da a la presente investigación, la característica de multifacética (Glaser y Strauss, 1999).

En esta última fase de la investigación, se entrevistó a 10 empleadores de diferentes hoteles y restaurantes en los que los estudiantes realizaron sus estadías profesionales. En conjunto y con la integración de estas voces, se conceptualizaron las categorías de análisis definitivas y se procedió a la consolidación de las perspectivas de los actores y de la visión histórica longitudinal.

5. RESULTADOS

5.1 Características de la población que participa en la investigación

La población que participa en la investigación, está compuesta por tres grupos: estudiantes, profesores y empleadores.

1. Los estudiantes³

La segunda generación de estudiantes de la carrera de TSU en Hoteles y Restaurantes tuvo un ingreso en el periodo de agosto 2013, de 46, 3 se dieron de baja al inicio del primer semestre y 2 más a la mitad, un estudiante más en el tercer semestre y uno más en la estadía profesional, terminando la carrera solo 39.

Los estudiantes de las carreras de TSU cuentan con una serie de características particulares que, como se identificó en la literatura, son determinantes en su trayectoria educativa. De acuerdo con información obtenida de las entrevistas de ingreso a la carrera, de datos recabados en la sesión en la que se les invitó a participar en la investigación y en la primera sesión de los grupos focales, se han agrupado dichas características en tres puntos: perfil sociodemográfico, antecedentes escolares y motivaciones iniciales.

³ Parte de esta descripción fue presentada como resultados preliminares en el artículo titulado *Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite*, en la Revista de la Educación Superior, Vol. XLIV (3); No. 175, julio-septiembre del 2015.issn: 2395-9037. (p. 95-119).

Sobre el perfil sociodemográfico

Los estudiantes conformaron la segunda generación de esta carrera, tienen entre 20 y 23 años, es decir, de los 39 integrantes, poco más de la mitad (58%) se encuentra en la edad normativa para cursar estudios de educación superior (19 a 23 años), el 30% tienen entre 24 y 29 años. Por tanto, al menos 8 de cada 10 se ubica dentro de la categoría demográfica de “juventud” (14 a 29 años). El resto tiene entre 30 y 52 años. La representación masculina asciende a un 58%. La mayoría de la población es soltera y sin hijos y una gran proporción vive con sus padres. Alrededor de un 80% son los primeros de sus familias que asisten a la Universidad. Por los datos que proporcionaron sobre su domicilio, el 44% vive en zonas aledañas al pueblo de Santa Fe y el resto se distribuye en otras zonas urbano-marginales de la Ciudad de México.

Sobre la escolaridad de los padres, la población está polarizada, pues una ligera mayoría está por debajo de la educación obligatoria: 21% cuenta con primaria y el 25% con estudios de secundaria. El 30% tiene bachillerato y un 21% licenciatura, un 3% reporta no tener estudios formales. Una tendencia similar ocurre entre las madres: 22 % tiene primaria, 30% secundaria, 30 % bachillerato y 18 % licenciatura.

Las entrevistas de ingreso dan cuenta del financiamiento de sus estudios, el 34% expresó que ellos pagarían sus estudios, evitando trabajar y estudiar al mismo tiempo. El 29% aseguró que sus padres financiarían toda la carrera. La tercera parte expresó que la carrera la costearían entre ellos y sus padres. El 11% declaró que sus estudios serían

sustentados solo por su madre, quienes generalmente, se dedican a la venta por catálogos, son secretarias o vendedoras de mostrador.

A su ingreso, el 62% reportó que se encontraba trabajando, de este porcentaje, la cuarta parte de los estudiantes tenía empleos relacionados con la industria tanto restaurantera como hotelera (baristas, ama de llaves, supervisores de cafetería, chefs, recepcionistas, supervisores de alimentos y área de comedores), el 20% laboraba en otro ramo (ventas, edecanes, animación, ayudante general, negocios familiares, entre otros) y el resto tenía empleos informales. Generalmente, los estudiantes que laboran asumen el financiamiento de sus estudios (parcial o total). El 35 % trabaja entre 8 y 15 horas semanales, pero el resto lo hace por largas jornadas; destaca el 53 % que labora entre 40 y 60 horas.

En suma, el perfil sociodemográfico de los estudiantes de TSU en la Ibero se caracteriza por ser jóvenes, solteros y sin hijos; en su mayoría provienen de familias con baja escolaridad; viven en las zonas aledañas del pueblo de Santa Fe, que suelen estar caracterizadas por ser urbano-marginales y sus estudios son financiados tanto por sus padres y madres como por ellos mismo.

La descripción de ese perfil coincide con el descrito en diversos reportes de investigación sobre la ETS en los que se afirma que los estudiantes que se acercan a esta opción educativa provienen de sectores vulnerables o zonas urbano-marginales (Cohen, 2009; Fonte, 2011; Silva, 2006; Flores y Villa, 2002; Ruiz, 2011; Sigal y Wentzel, 2007;

Grignon, 2002; Latiner, 2009; McGuinness, 2010), son estudiantes que tienen largas jornadas de trabajo y con una edad promedio de 23 años (Cohen, 2009).

Sobre sus antecedentes escolares

La gran mayoría (80%) proviene de bachilleratos públicos, la mitad de modalidades asociadas con baja calidad educativa como los institutos tecnológicos y colegios de bachilleres⁴. El 60% egresó de la educación media superior con un promedio inferior de 7.9, mientras que dos de cada 10 repitieron algún año y siete de cada 10 reprobaron alguna materia.

En el examen de ingreso a la Universidad, la quinta parte obtuvo menos de 50 puntos en razonamiento verbal y el mismo puntaje lo obtuvo la tercera parte en razonamiento lógico matemático, condiciones que son consideradas dentro de la Ibero como criterios de riesgo⁵ para el logro de los objetivos educativos.

Es importante poner de relieve que la gran mayoría (66%) reporta una trayectoria interrumpida, es decir, pasaron algún tiempo sin estudiar después de concluir el bachillerato: el 28% interrumpió entre uno a tres años, el 20% de cuatro a seis años, el 18% más de seis. Esto permite inferir que la mayoría de estos estudiantes podría no tener los suficientes

⁴ Según datos del INEE (2011) Los tecnológicos presentan bajo desempeño en pruebas de logro educativo como ENLACE y PISA. Los colegios de bachilleres presentan altas tasas de abandono (60% en el primer semestre), de reprobación y de no reinscripción (Solís, 2015).

⁵ Los criterios de riesgo en la Ibero son aquellos factores que han demostrado impactar de manera negativa en el desempeño académico del estudiante. Son referentes que pueden predecir si el estudiante presentará dificultades para cursar y aprobar sus materias. Se considera que los estudiantes están en riesgo académico cuando cumplen al menos tres de los siguientes datos: haber cursado la preparatoria abierta, tener promedio de 7.9 o menos en bachillerato, tener 50 puntos o menos en algún área del EXANI-II o tener un puntaje de ingreso menor a 6500 puntos (Gaitán, 2014).

hábitos de estudio, ni el dominio de las competencias generales del bachillerato por lo que su desempeño escolar se ve afectado.

Sobre sus expectativas de ingreso

Los estudiantes de esta generación, expresan que optaron por estudiar esta carrera, principalmente por la afinidad con gustos personales como el trato con otras personas, el interés de viajar y cocinar y por haber tenido, en algunos casos, experiencias laborales en esta industria.

La elegí porque, como mencionaba, en el bachillerato vi un poco acerca de esto y me llamó la atención, desde ahí yo decidí que quería estudiar turismo, quizás sepa lo básico y aquí podré reforzar o retomar las cosas (Mujer, 21 años).

Porque me apasiona el servicio al cliente, viajar y conocer diferentes empresas. La verdad conozco muy poco (Hombre 22 años).

[La carrera] la elegí porque he trabajado en el ramo de la gastronomía desde que inicié la vida laboral hace dieciséis años. He trabajado en restaurantes, así como en hoteles, por tal motivo quiero especializarme en esto, y la universidad es un paso más en la escalera que tengo que subir (Hombre, 34 años).

Coinciden en afirmar su beneplácito con un plan de estudios que conjunta dos grandes industrias turísticas, los hoteles y los restaurantes, lo que piensan puede abrir puertas a “un sector económico fuerte en México” y con posibilidades de una oferta amplia de trabajo. En su mayoría tienen interés por mejorar su empleabilidad y sus puestos de trabajo, asegurar la

estabilidad laboral, ascender, trabajar en el extranjero o fuera de la Ciudad de México, tener “ingresos razonables”. También, aspiran a afianzar su desarrollo personal, a lograr sus metas particulares: “crecimiento personal”, “tener una vida digna”, “obtener un mejor futuro”.

Las razones que los movieron a ingresar a la Ibero giran en torno al valor que le otorgan a la oportunidad de estudiar en una “universidad de prestigio” y de acceder a una educación de calidad, lo que les parece promisorio para forjarse un mejor futuro. Consideran que, al egresar de esta institución, “el futuro puede estar garantizado”. Las expresiones en sus entrevistas de ingreso resultan elocuentes:

Porque tiene un prestigio y una calidad de estudio superior; asimismo, es una oportunidad de entrar en un ambiente agradable, y pues el reconocimiento que da también el salir de esta institución (Hombre, 20 años).

Encontré que da facilidades a las personas de bajos ingresos y es una escuela de altos recursos (Mujer, 25 años).

Siempre he vivido en Santa Fe; de niño era un sueño entrar en esta escuela. Pensaba estudiar una carrera ejecutiva, pero el respaldo que te otorga la Ibero, ninguna otra universidad que ofrezca esa modalidad te lo da (Hombre, 29 años).

El interés por ingresar a la Ibero se asocia con el deseo de tener acceso a una institución de educación, como una vía para transitar hacia mejores niveles laborales y, por ende, a mejores condiciones de vida. Así, era notable su expectativa de desarrollar conocimientos y habilidades que les permitieran emplearse a quienes no contaban con un trabajo formal o bien mejorar sus condiciones de trabajo a quienes ya estaban empleados:

Es una escuela con excelencia académica, te prepara para enfrentar un futuro laboral no muy lejano y te abre muchas oportunidades de empleo (Hombre, 29 años).

Quiero laborar en el ámbito hotelero y tener un trabajo estable con posibilidad a desarrollarme y tener una vida digna (Hombre, 27 años).

En el ámbito de las expectativas académicas, la gran mayoría de los jóvenes declararon tener interés en estudiar una licenciatura, al concluir la carrera de TSU. Llama la atención que los tipos de licenciaturas que les interesaban a quienes así lo manifestaron son diversas, algunas relacionadas con el ramo por ejemplo Gastronomía, Turismo, Hotelería y Chef, pero también se identifican otro tipo de licenciaturas tales como Diseño gráfico o de interiores, Mercadotecnia, Psicología, Comunicación, Literatura.

2. Los profesores

El claustro de profesores que atiende a esta generación de estudiantes está compuesto de 15, de los cuales sólo la persona encargada de coordinar la carrera es de tiempo completo, el resto son profesores de asignatura.

A lo largo de los semestres, ha habido una rotación de profesores poco significativa, es decir, al menos se han separado de la universidad de 2 a 4 profesores. En un par de casos, fue así por la evaluación que realizaron los estudiantes sobre su desempeño docente, en otros casos por decisión personal.

La mayoría de los profesores cuentan con el grado de maestría y todos tienen una larga experiencia en las industrias hoteleras y restauranteras, pues desempeñan funciones gerenciales y directivas en hoteles y restaurantes o bien se dedican a la consultoría de manera independiente en el ramo turístico, sin embargo, llama la atención, que al inicio de esta generación, el 50% de estos profesores no contaba con experiencia docente y que ésta fue la primera vez que impartieron clase.

Vale la pena mencionar, que de los 15 profesores, 10 asistieron a los cursos de capacitación relacionados con la inducción a la Universidad y con la elaboración de guías de estudios modelo, lo que les permitió identificar la necesidad de desarrollar habilidades didácticas. Derivado de esto, durante el tercer semestre el Programa de Formación Académicos de la Universidad, les impartió un curso de planeamiento con el enfoque de competencias, sin embargo, como se revisará en las categorías de análisis, se pone de manifiesto la necesidad de concientizar a los profesores en la importancia de estos procesos de capacitación que pueden impactar en su desempeño.

3. Los empleadores

Las estadías profesionales de los estudiantes iniciaron en agosto del 2015 y terminaron entre diciembre del mismo año y enero del 2016. Al menos 30 estudiantes estuvieron en hoteles aunque también les asignaban trabajo dentro de sus restaurantes.

De manera general, los empleadores de estas empresas son personas jóvenes (entre 25 y 32 años), en la mayoría de los casos egresados de licenciatura de 3 o 4 años a la fecha, con una antigüedad laboral promedio de 2 años, con puestos de gerencia alta y relacionados con capacitación, recursos humanos y desarrollo humano. Estos gerentes son el vínculo con la universidad y son los últimos supervisores de los estudiantes, esto quiere decir que son las personas encargadas de supervisar su asistencia, sus retardos, su conducta dentro de la empresa y los que firman la liberación de su estadía profesional. Estos mismos gerentes asignan a los estudiantes a las áreas en las que se desempeñarán.

En cada una de las áreas, ya sea de hotel o de restaurante, los supervisores inmediatos de los estudiantes son los gerentes medios (de piso, ama de llaves, chef de cocina, capitán de meseros, recursos humanos, división cuartos). En su gran mayoría tienen una larga trayectoria en la industria y en las empresas a las que actualmente pertenecen; al menos la mitad cuenta con estudios de licenciatura y la otra mitad solo los avala su larga experiencia laboral. Son personas con mucha experiencia en las áreas y por las entrevistas que se trabajaron con ellos se puede afirmar que muestran un gran interés en compartir sus conocimientos y experiencias laborales. Estos gerentes son los encargados de retroalimentar, reportar y evaluar el desempeño de los estudiantes.

5.2 Las categorías de análisis

Los resultados que a continuación se presentan, han pasado, de acuerdo con el enfoque de investigación que se explicó en el apartado del método, por un proceso de análisis fenomenológico y fenomenográfico.

La fenomenología se caracteriza por analizar los fenómenos desde dos tipos de reducción: la “eidética”, que implica la transformación de los fenómenos en esencia, es decir se reducen los hechos particulares a esencias generales. En este tipo de reducción cabe la descripción textual de lo que se observa en cuanto a la experiencia que se vive, lo que generó que se llevarán a cabo observaciones iterativas en las que se involucraran el mayor número de rasgos que se puedan identificar: espacio, tiempo, colores, tamaños, cantidades (Morse, 2003; Bech, 2001). Por su parte, la reducción “trascendental” hace referencia a la propiedad de coincidencia en todo por el mero hecho de ser (Bech, 2001). Es decir, en esta reducción, es importante considerar que el fenómeno que se estudia forma parte de un “mundo de la vida” en el que se interactúa desde lo cotidiano; el mundo en el que se tejen relaciones esenciales (Herrera, 2003), pues los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, las personas, los sucesos y las situaciones (Álvarez- Gayou, 2012).

De acuerdo con la reducción eidética, en el presente capítulo se describe la manera en la que profesores, estudiantes y empleadores viven la experiencia de los procesos formativos cada uno desde sus propios espacios. Se integra la interpretación de los detalles

que tengan que ver con la manera de enseñar y aprender. La intención ha sido, desde esta reducción, descubrir la esencia de los significados que le da cada actor a los procesos formativos y lo que ellos conllevan, desde el contexto de una oferta educativa inmersa en un modelo de educación humanista.

Desde la reducción trascendental, se ha considerado que el “mundo de la vida” al que se hace referencia además de ser el escolar también es el mundo laboral, ambos dentro de un universo social más amplio en el que la educación técnica superior carece de buena fama pero en el que por ello, se pretende alcanzar la comprensión de los comportamientos que se establecen entre profesores-estudiantes, estudiantes-estudiantes y, estudiantes-empleadores.

Por ser un estudio longitudinal, el enfoque fenomenográfico ha favorecido el darle sentido a la voz y a los actos de cada uno de los participantes, tratando sistemáticamente la interpretación para comprender las condiciones, el marco de referencia y los significados de la experiencia relacionada con los procesos formativos, el desarrollo de competencias y la educación humanista, de tal manera que de sus resultados y conclusiones se puedan generar caminos alternos para mejorar y en su caso optimizar los procesos de aprendizaje (Ortega, 2007).

Estas reducciones hechas a las evidencias obtenidas a lo largo de cuatro semestres y medio -que fueron los que constituyeron la trayectoria educativa de los estudiantes de la segunda generación de la carrera de TSU en Hoteles y Restaurantes, de la Universidad Iberoamericana-, se fueron categorizando operacionalmente (Glaser y Strauss, 1999) lo que

favoreció la identificación de atributos diferenciadores y la agrupación en un primer momento en dimensiones y posteriormente, de acuerdo con las condiciones e interacciones en categorías (Strauss y Corbin, 1990).

Así, los hallazgos han encontrado cabida en dos grandes dimensiones, cada una de ellas con sus respectivas categorías de análisis, que después de repetidos ensayos que llevaron a cuestionar el muestreo teórico y la valoración en la saturación teórica y la combinación de los límites empíricos (Glaser y Strauss, 1999) han quedado conformadas de la siguiente manera:

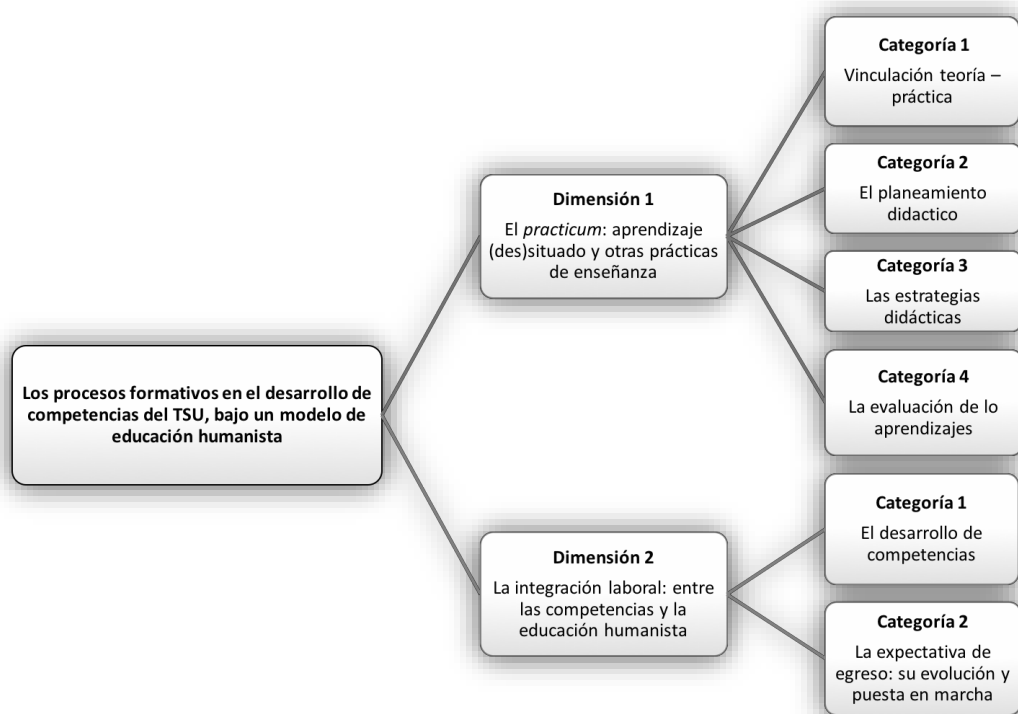


Imagen 6. Dimensiones y categorías de análisis

5.3 Discusión de los resultados

Dimensión 1. El *practicum*: aprendizaje (des)situado y otras prácticas de enseñanza

El análisis de las evidencias recabadas mediante la observación en las aulas, las entrevistas a profesores y estudiantes, los grupos de enfoque y la revisión de los documentos institucionales, permitió identificar cómo son los procesos formativos con los que se favorece o no el *practicum*, y mediante las reducciones propias de la fenomenología y la fenomenografía, se construyeron las categorías que le dan sentido a esta dimensión: la vinculación entre teoría y práctica, el planeamiento didáctico, las estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes.

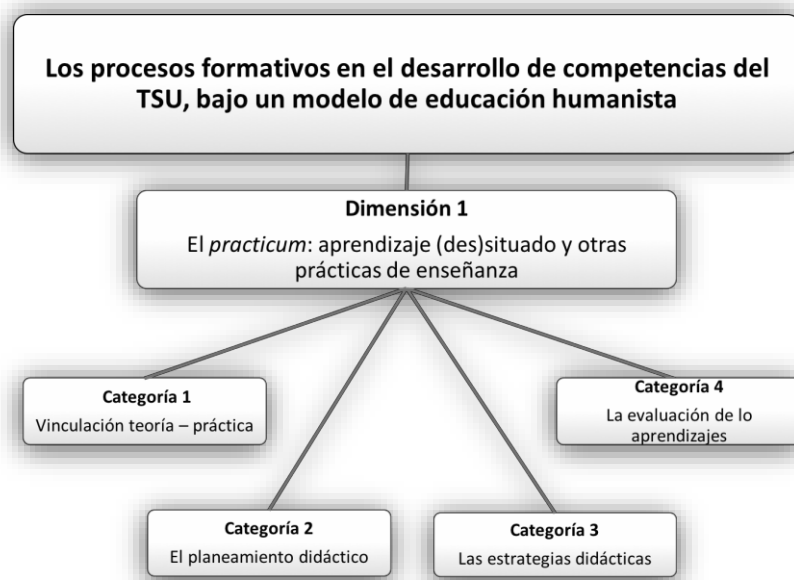


Imagen 6. Dimensión 1: El *practicum*: aprendizaje (des)situado y otras prácticas de enseñanza.

Estas categorías se han conformado considerando sus propios atributos pero siendo parte de los procesos formativos que se llevan a cabo dentro del aula desde un diseño curricular que tiene la intencionalidad de proporcionar las herramientas para desempeñarse de manera eficiente en el mundo laboral.

Categoría 1: Vinculación teoría – práctica

Derivado del análisis de los documentos institucionales, en cada una de las guías de estudios se identificaron específicamente dos tipos de contenidos curriculares: declarativos y procedimentales. De acuerdo con lo explicado en el marco teórico y valiéndonos de los aportes de Coll (1994), a los contenidos declarativos que conforman el “saber” los identificaremos como teóricos, mismos que en las guías de estudios de las asignaturas que conforman el plan de estudios de la carrera de Hoteles y Restaurantes, están presentes en gran medida. Los procedimentales que representan el “saber hacer” son identificados como los contenidos prácticos y aunque en menor medida, también están presentes en las guías de estudios.

Un ejemplo de la presencia de ambos tipos de contenidos en el diseño curricular de la carrera en cuestión, se puede observar en la asignatura de Administración del servicio que pertenece al segundo semestre de la carrera y en la que se encuentra la siguiente relación temática:

3. Estrategia del Servicio: La gerencia del servicio y el enfoque a la cadena cliente- proveedor interno.

3.1. La Cadena de Valor.

3.2 Técnicas para medir el valor al cliente.

3.3 El proceso administrativo en la organización enfocado a la gerencia del servicio.

3.4 Estrategia del Servicio: La gerencia del servicio y el enfoque a la cadena cliente- proveedor interno.

Se observó la clase en la que se revisaron estos temas y en ella se abordaron contenidos factuales como el 3.1. *La cadena de valor*, contenidos conceptuales como el 3.2. *Técnicas para medir el valor al cliente* y, procedimentales como el 3.3. *El proceso administrativo en la organización enfocado a la gerencia del servicio*. Los registros de las observaciones en aula dan cuenta de cómo se trabajaron:

El profesor proyecta una presentación de *power point*. En la primera diapositiva están los temas que se van a revisar. Inicia el tema con la lectura de las diapositivas que contienen la definición de cadena de valor y sus elementos, con sus referencias bibliográficas correspondientes. Después de leer un párrafo pide a algún estudiante que continúe leyendo, pasa varias diapositivas y pide a distintos estudiantes que las lean en voz alta, mientras el profesor se encuentra parado en una esquina del aula. Al terminar la lectura el docente pregunta a los estudiantes si tienen alguna duda, ellos no responden, solo algunos mueven la cabeza diciendo que no. Un estudiante expresa lo que él comprende por cadena de valor, adapta la definición que el profesor presentó, pero éste indica que la definición se la tienen que aprender textual.

El profesor da por terminado este primer tema y proyecta la diapositiva con el segundo: Técnicas para medir el valor al cliente. Presenta varias diapositivas con los objetivos, las características y con distintas técnicas: cuestionarios y encuestas escritas y telefónicas,

escalas de valor. Después de leer las diapositivas les pide a los estudiantes ejemplos. Algunos estudiantes comentan lo que hacen en sus trabajos.

Al abordar el tema del proceso administrativo en la organización enfocado a la gerencia del servicio, el profesor explica el proceso según dos autores y de acuerdo con la estructura de un hotel, apoyándose de la presentación en *power point*. El profesor pregunta a los estudiantes si tienen alguna duda. Termina la sesión pidiendo que suban el avance de su trabajo final a *Blackboard*.

La evidencia que se presenta, pone de manifiesto que los contenidos curriculares son trabajados de manera conceptual independientemente del tipo que sean, es decir, se explican ideas, modelos o procesos pre-establecidos por autores de diferentes disciplinas relacionadas con el campo. Aun cuando los profesores reconocen que la operación del plan de estudios debe ir más cargado a la parte práctica o al saber hacer, justifican que sus procesos de enseñanza tengan ese corte conceptual debido a la cantidad de información que establecen las guías de estudios o programas de las asignaturas:

Para gracia o desgracia el temario es muy amplio y muy teórico y sin que suene a justificación, traté de hacerlo lo más compacto posible, sobre todo porque de por sí es difícil captar su atención... (Profesor 3er sem.).

Les doy toda la teoría, lo que marca la guía de estudios, y si hay tiempo y para que no digan “¡ay qué aburrido!” les pongo algunos casos... (Profesor 4to sem.).

Solo veo la teoría, a veces trato de vincularlo con cosas prácticas, veo que tema afín puedo llegar a explotar, pero me cuesta trabajo, luego no da tiempo, lo que pide el temario es mucho (Profesor 1er sem.).

Afirman los profesores que, algunos contenidos factuales y declarativos necesarios para el logro del perfil de egreso, sí habían sido revisados en clase pero, definitivamente el desarrollo de habilidades que requieren los contenidos procedimentales, implicaba un espacio práctico o al menos situaciones didácticas específicas para su aplicación y reconocieron haberlos fomentado muy poco, incluso un profesor comentó que “esto le toca a la estadía profesional”, lo que reitera que aquellos profesores que basan su práctica docente preponderantemente en la transmisión de conceptos o información, fueron los más comunes.

Al parecer, los profesores tienen la idea de que la relación teoría – práctica es lineal y unidireccional. Esta visión coincide con lo explicado por Sierra y Pérez (2007) quienes afirman que la teoría una vez estudiada es capaz de dirigir la práctica con una visión de eficacia y por ello, teoría y práctica pueden ser vistas como variables dicotómicas que difícilmente se pueden conectar. Como ejemplo de ello está la percepción –plasmada en los testimonios anteriores- que tienen los docentes sobre el abordaje de contenidos conceptuales y procedimentales.

Por su parte, los estudiantes expresaron tanto en los grupos de enfoque como en las entrevistas individuales, que desde el primero hasta el cuarto semestre, el abordaje de los contenidos de las asignaturas que constituyen su plan de estudios, fue en su mayoría teórico:

...le falta muchísima práctica... Esta carrera...a mí me ha ayudado mucho porque no es práctica es más teórica y es lo que yo venía buscando, la teoría... (Hombre, 34 años).

En la materia que llevamos, la de atención a comensales como que ahí sí, en mi punto de vista, se me hizo como que le faltaba mucha práctica, o sea, sí te enseñaba la teoría pero le falta esa parte práctica (Hombre, 20 años).

Calidad en el servicio... yo pensé que iba a ser completamente práctica y la visualicé como el *mix* de todas las clases que hemos tenido sobre la calidad de servicio en un restaurante o en un hotel..., o sea yo pensé que iba a ser como... no sé hasta un punto como muy vivencial... (Mujer, 27 años).

Mi misión es adquirir experiencia porque aquí ya tengo la teoría, los profesores se encargaron de darme toda esa teoría..., por lo que sé es muy distinto aplicarlo en la vida cotidiana de un hotel o de un restaurante (Hombre, 22 años).

Los grupos de enfoque constituyen un espacio de opinión grupal en el que se recoge la forma de pensar, de sentir y de vivir de los sujetos de investigación (Álvarez-Gayou, 2012), lo que favorece el análisis de los testimonios de los participantes sobre su voz y sus actos, por ello, derivado de este acercamiento a la comprensión del sentir de los estudiantes, es posible afirmar que su expectativa sobre el trabajo en escenarios reales o acercados a la realidad, en los que pudieran poner en práctica los contenidos teóricos, no fue cubierta a lo largo de su trayectoria universitaria, sino hasta llegar a la etapa final de su proceso de formación al integrarse a su estadía profesional. Buscando una saturación teórica, ya casi al finalizar la trayectoria universitaria de los estudiantes, los testimonios recabados en las entrevistas individuales cristalizados con los de los grupos focales, dan cuenta de una carencia del modelo de aprendizaje situado, característico de las carreras cortas por estar basado en la experiencia y en el contexto y por favorecer el *practicum* mediante la articulación y transferencia de conocimientos a situaciones de trabajo.

Los empleadores destacan de manera recurrente, mediante las entrevistas, la necesidad de acercarse previamente a situaciones prácticas, pues de no hacerlo se limita el desempeño de los estudiantes al no tener una visión más amplia de las actividades que realizan en los establecimientos. En algunas empresas hicieron hincapié en que no había sido posible colocar a los estudiantes en áreas relacionadas con promoción, publicidad, seguridad y atención al cliente, por su falta de experiencia.

Todas las áreas que están al servicio a huésped en esas no los metemos porque deben tener un conocimiento, y más que el conocimiento, la experiencia, la habilidad de dar un servicio demasiado particular, con estándares muy altos que ellos como practicantes pues no los tienen, si me dijeras que durante los años de estudio hicieron prácticas en esto, pues igual y sí, pero no es así, vienen sin saber qué es enfrentarse al huésped..., tampoco los metemos en el área de prevención y seguridad ...(Empleador, H-M).

Requerimos que tengan un conocimiento de gran turismo a la perfección, manejo de por lo menos aparte del inglés un idioma adicional a la perfección, experiencia, control de...¿cómo te puedo explicar? del *empowerment*, quizás de tomar decisiones en cuanto al ranking y datos de este tipo, cosas que ...estos estudiantes, nos dimos cuenta que lo saben en conocimiento, pero no en la aplicación, en la operación..., por esa razón en las áreas de servicio al huésped ellos directamente no participan, me refiero a servicio huésped: ventas, *in front office* o sea que es recepción y *concierge*, los pasamos por los restaurantes minibares y *room service* que aunque tiene servicio al huésped, digamos que no tanto impacta en la percepción que se tiene en ese momento alguien que se demore, alguien que esté aprendiendo (Empleador 2, H-H).

Les falta práctica... tienen que estar estudiando y trabajando porque la experiencia es básica... entonces yo creo que es importante que si van a practicar sea desde un principio y que sean las prácticas a la par para que, ellos tengan los elementos necesarios para cuestionar a los maestros “oye ... es importante que tú me digas cómo calcular una tarifa

promedio.” [El practicante] traía la información pero a la hora de ponerla a hacer... no tenía ni idea, de plano me trajo sus apuntes y hasta los revisamos...” (Empleador 2, H-SS).

Al cristalizar los testimonios de los empleadores, con los de los profesores y los estudiantes, es posible reiterar que la relación entre la teoría y la práctica se inclina más hacia la primera, lo que nos lleva a pensar que se carece de espacios en los que se favorezca la integración de la teoría y la práctica. De Ibarrola (2002) afirma que en la nueva economía del conocimiento, ésta relación entre la teoría y la práctica en los procesos formativos de la educación técnica profesional en la que está inmersa la formación para el trabajo, ya no es factible distinguir una de la otra, si no lo que vale es su integración para que el desempeño en las tareas productivas sea eficiente, y en esta aseveración de De Ibarrola, está el verdadero sentido del *practicum*: la integración entre los contenidos conceptuales y procedimentales, entre la teoría y la práctica, entre asimilar información y construir aprendizajes.

En suma, las evidencias que aquí se analizan demuestran que aún cuando el curriculum de la ETS está diseñado con una mayor inclinación hacia la práctica, no existen los suficientes espacios para el saber hacer o momentos para la acción, pues la mayoría de las veces los procesos se centran en la enseñanza de saberes teóricos, situación que es cuestionada por los empleadores al percatarse que los estudiantes llegan a la estadía profesional con la carencia de la acción formativa de prácticas previas.

Parece que el alcance del porcentaje práctico que contiene el plan de estudios, se deja en la última etapa de formación que es la estadía profesional, lo que pone de manifiesto la

concepción de que pasar del conocimiento teórico al práctico implica solo el traslado de los contenidos conceptuales a un contexto concreto, lo que reduce la valía de los procesos formativos en cuanto a la reflexión, la creatividad y la interdependencia entre la teoría y la práctica.

Si bien la teoría es una parte importante del plan de estudios que ayuda a comprender el por qué y el para qué del hacer, esta oferta educativa le ha apostado a adquirir el dominio de competencias mediante la práctica y la habilitación profesional. Esto lleva a reflexionar en la relación dual de la teoría – práctica que, lejos de ser entendida como una construcción discursiva e independiente una de la otra, es necesario comprenderla como un proceso dialéctico, recursivo (Mastache, 2009) y creativo (Sierra y Pérez, 2007). Esto es consistente con el concepto de *practicum* de Kolb (1984) explicado en el marco teórico, en el que se resalta el valor de la experiencia práctica en el aprendizaje siempre y cuando vaya de la mano con procesos reflexivos de tal manera que, esta relación dual e independiente entre teoría y práctica, como se identifica que es entendida por profesores y expresada por estudiantes, tome mayor significado y se refleje en aprendizajes profundos, tal y como lo expresa Zabalza (2010).

En este caso, se puede afirmar que la vinculación entre teoría y práctica se ve mermada por acciones docentes centradas en la transmisión de información, conceptos, hechos, datos y principios, por lo que la distribución en el curriculum de lo teórico (30%) y de lo práctico (70%), en el día a día del aula parece que es a la inversa, lo que a su vez rompe con la construcción epistemológica del *practicum*. Parece que es necesario trabajar

con profesores y estudiantes en un ambiente de aprendizaje situado en el que se privilegie no solo el abordaje de los contenidos teóricos, que si bien son importantes y fundamentales para la práctica, en este caso no son los que más espacio requieren, sino que en combinación con la práctica en escenarios en los que se visualice la realidad de los centros de trabajo y en los que se favorezca la construcción del conocimiento y la socialización profesional, y en los que las reflexiones del ejercicio cognitivo activan aquellas capacidades que se ponen en juego al vincular la teoría y la práctica. Considerando entonces, al *practicum* como una oportunidad para el aprendizaje es necesario profundizar en el análisis de aquellos elementos que están implícitos en él como la práctica docente y sus prácticas, por ello es importante cristalizar el resto de las evidencias.

Categoría 2. El planeamiento didáctico

En el estado del conocimiento, se explicaron los principales aspectos que en la producción académica se ha resaltado con respecto al tema de la Educación Técnica Profesional. En el relacionado con el pedagógico, no hay evidencias que den cuenta del planeamiento didáctico, como una parte de la práctica docente, por lo que aquí se reporta y se analiza, puede ser de utilidad para reflexionar en el planeamiento como punto de partida de una práctica docente capaz de optimizar el *practicum* y a su vez el aprendizaje profundo de los estudiantes.

Indagar sobre las prácticas de enseñanza implica en gran medida, además de recoger los testimonios de los profesores y estudiantes, la observación del trabajo áulico. Aquel

cuerpo extraño que está presente en las clases, que no es estudiante y que solo observa y registra, puede modificar el ambiente grupal, el comportamiento del profesor y hasta las intencionalidades de la misma clase, lo que hace que el profesor al sentirse observado, realice su mayor esfuerzo. Por ello y reconociendo el valor de cada profesor, el análisis de esta categoría y las subsecuentes, lejos de enjuiciar el ejercicio docente en un deber ser, pretende analizar de manera constructiva los planteamientos pedagógicos que se llevan a cabo en el aula buscando favorecer el *practicum* a la luz de un modelo de educación humanista.

Las observaciones en el aula, realizadas a lo largo de dos años y medio, permitieron obtener evidencias de hechos particulares en las que, a través de una reducción eidética propia de la fenomenología, se extrajo la esencia y mediante la descripción textual de algunos momentos, se logra una interpretación, según Mahncke, (2009) de las experiencias que viven los sujetos. La transcripción de uno de los registros de observación del primer día de clases, en este caso, ha permitido identificar esas experiencias que tanto profesores como estudiantes han compartido en el escenario áulico y que a partir de su análisis nos permite hacer una reflexión sobre el planeamiento didáctico.

¿Qué pasa el primer día de clases dentro del aula? El siguiente registro de observación pertenece a la primera clase de Administración del Servicio que se cursa en el segundo semestre de la carrera. El profesor que imparte la asignatura es Ingeniero Químico, con Maestría en Administración, su experiencia profesional ha girado en torno a las empresas de servicio y ésta es la primera vez que se asume como docente universitario.

Inicia el profesor presentándose: dice su nombre y explica cuál es su experiencia profesional y su trayectoria universitaria. Los estudiantes no conocen al profesor, es la primera vez que les da clase.

Posteriormente pide a los estudiantes hacer equipos de 3 personas y contestar las preguntas que proyecta en láminas de *Power Point*: Edad, trabaja (¿en dónde?, ¿qué actividades?, ingresos), hobbies, estado civil, hijos, dirección, ¿por qué escogiste esta universidad?, ¿qué esperas de la materia?, ¿qué esperas al terminar la TSU?

Los estudiantes eligen a una persona para escribir lo que cada uno comparte.

Pasados 5 minutos, el profesor indica que solo tiene 2 para terminar.

El profesor menciona el nombre de la persona que se presentará y por medio de la técnica *Role-playing* se van presentando: otro estudiante presenta a quien el profesor selecciona. La técnica se va desarrollando y todos los estudiantes comparten las respuestas a las preguntas que les planteó el profesor.

El profesor se levanta de su silla y al terminar la presentación de cada uno de los estudiantes presenta la guía de la materia:

- Explica los objetivos de la materia.
- Explica que le interesa desarrollar la competencia de argumentación crítica y trabajo en equipo. Se vale de ejemplos sobre la vida laboral para detallar a qué se refieren estas competencias. Por ejemplo:
- Explica los resultados de aprendizaje como objetivos y lo que se espera de ellos en la materia. Da el dato, ¿qué se espera?
- Presenta los temas que se trabajarán, menciona cada unidad temática.
- Explica cómo se evaluará el desempeño durante el semestre: tareas, el trabajo final se desarrollará por partes durante el semestre, visitas a una empresa (Hotel o Restaurante) y 2 exámenes parciales.
- Presenta el reglamento interno: aclara que terminará las clases 15 minutos antes para los que se vayan en el camión de la universidad. Indica que si llegan tarde pueden pasar pero sin hacer ruido. Les permite bebidas pero no alimentos. Indica que dará recesos en algunas clases. Sobre la asistencia indica que máximo tiene derecho a 3, y 3 retardos hacen 1 falta. Hace hincapié en la participación.

Pregunta si están de acuerdo y los estudiantes responden que sí.

Explica que deberán hacer 4 equipos para trabajar a lo largo de todo el semestre. Abrirá grupos en Blackboard para que se inscriban y que ellos formen los grupos a su consideración.

Comenta que todo lo subirá a Blackboard.

El profesor explica que el plagio está penado con la baja académica. Pregunta: “¿saben qué es esto?”, un estudiante comenta que es “copiar textualmente lo que no es tuyo”. El profesor le da la razón y menciona que revisará sus trabajos con cuidado para que no lo hagan. Explica que él tiene el derecho de aplicar la libertad de cátedra, pregunta si saben a qué se refiere esto. 2 estudiantes contestaron que es la libertad de escoger su religión. El profesor les dice que no y explica que esto significa que tiene el derecho a dar su clase como él quiera, siempre y cuando cumpla con los lineamientos de la universidad. Pregunta si tienen duda con respecto al reglamento. Los estudiantes responden que no.

Les pide la primera tarea que está considerado en el porcentaje de tareas, que consiste en bajar de Blackboard el reglamento, imprimirlo, firmarlo y entregárselo físicamente en la siguiente clase.

Uno de los jóvenes recibe una llamada por su teléfono celular y el profesor aprovecha para pedirles que el celular esté en modo vibrar.

Presenta el plan desglosado, día por día, las fechas en las que se aplicarán los exámenes, y las presentaciones por parte de los estudiantes, cuando se entregarán calificaciones y el día en que se dará un repaso para el examen de segunda vuelta.

Explica que las habilidades que quiere desarrollar en clase son expresión oral, expresión escrita, análisis de la información y trabajo en equipo.

Presenta un cuadro en el que se desglosa cada tarea y los trabajos que deberán entregar, así como el porcentaje correspondiente.

Les indica que leerán el libro “El placer de servir con calidad” y de éste deberán entregar al final del semestre un ensayo. Pregunta si hay alguna duda.

Explica con detalle cómo se hará el proyecto final, mismo que deberá ser con base en visitas que realizarán en una empresa que ellos elijan. Una estudiante pregunta cómo harán las visitas. Él explica que no es necesario solicitar permiso más que para contestar preguntas, pues en realidad las visitas serán más observaciones. La estudiante se muestra preocupada porque dice que no siempre es fácil que les proporcionen información, el profesor explica con ejemplos por qué no será tan difícil: “será información sencilla la que solicitarán, no gastos, ni estados financieros.” Algunos estudiantes se ríen pero la que preguntó, no.

Pregunta al grupo “¿conocen el objetivo de la carrera? ¿si lo leyeron? cuando escogieron esta carrera dijeron es esta ¿por qué?, ¿o la escogieron solo porque dice hoteles y restaurantes IBERO, promoción? No, algo de eso te llama...” Los estudiantes se ríen...

El profesor comenta que esta carrera es mucho de servicio y de contacto con la gente. Los estudiantes asientan con la cabeza.

Lee el objetivo general de la carrera: “Formar técnicos profesionales con conocimientos, habilidades y actitudes para asegurar la calidad en la prestación de los servicios en el sector de hoteles y restaurantes para la satisfacción de las necesidades de los visitantes, turistas y clientes, de acuerdo con el contexto sociocultural y los parámetros de responsabilidad social”, pregunta ¿qué piensan de esto? Un estudiante comenta que con los conocimientos adquiridos podrán hacer crecer la vocación de servicio en las diferentes empresas y así poder mejorarlas. El profesor dice que está completamente de acuerdo con él y complementa la explicación del objetivo.

Da lectura a los objetivos específicos de la carrera y al terminar pregunta al grupo “¿en qué me ayudaría la materia ... para lograr los objetivos que ya hemos visto?” Maneja una lluvia de ideas con las respuestas de los estudiantes y las anota en el pizarrón, termina la lluvia de ideas diciendo: “bien, veamos... a ver a qué nos va a ayudar”. Presenta una diapositiva en la que explica cómo ayuda la materia al logro de los objetivos, pero no recupera las ideas de los estudiantes.

Uno de los puntos que el profesor explica es sobre la satisfacción del cliente y la importancia de mantenerlo, les pregunta: “¿qué es más fácil, mantener a un cliente o tener a un cliente nuevo?” Surge un debate entre los estudiantes pues la opinión está dividida. El profesor cuestiona los argumentos de los estudiantes y les pide ejemplos. El profesor cierra la discusión diciendo: “es más fácil, siempre, mantener un cliente que hacer nuevos clientes...” algunos estudiantes hacen referencia a las acciones de dos restaurantes de marca conocida. Cierra la conversación diciendo que será un tema que verán en las clases. Pregunta si tienen dudas, los estudiantes dicen que no. Les pide sus hojas de presentación y con esto termina su clase y les da la bienvenida.

Los estudiantes se levantan, guardan sus cosas, platican entre ellos y se retiran.

El profesor explicita, desde el inicio del semestre, los logros que espera que alcancen los estudiantes, mismos que están definidos en las guías de estudios y se identifican como objetivos y resultados de aprendizaje. Presenta los contenidos que se abordarán y las fechas en las que se trabajarán, el mecanismo de evaluación a seguir y el reglamento que los estudiantes deberán cumplir. Es notoria la intención del profesor por introducir a los jóvenes

a las temáticas que se tratarán, tal vez con el propósito de despertar su interés. Resalta también el esfuerzo por vincular los objetivos de la materia con los curriculares, de tal manera que destaca la importancia de la asignatura para el cumplimiento del objetivo de la carrera y su aporte hacia la industria.

Como parte del proceso de inducción que ofrece la universidad a docentes de recién ingreso, se les sugiere trabajar una serie de actividades relacionadas con el primer día de clases: Presentarse ante los alumnos, conocer a los estudiantes y que ellos se conozcan entre sí, clarificar los objetivos del curso y la importancia del mismo para su formación, explicar los aspectos básicos del funcionamiento del curso, verificar la preparación previa de los estudiantes con relación al curso (Programa de Formación de Académicos, 2010). En este sentido, es posible afirmar que el profesor cubrió en su mayoría con dichas actividades sin embargo, a lo largo de la clase se percibió un ambiente tenso, el lenguaje verbal y no verbal del profesor y la actitud receptiva de los estudiantes, lejos de favorecer a la construcción de un clima de aprendizaje basado, según Biggs (2005), en la confianza, la libertad y los juicios propios de los estudiantes, sobresalieron las instrucciones directivas que conllevan a “la burocratización de la clase” (pág. 88).

Sin embargo, se reconoce un esfuerzo importante en trabajar esta información y llevar a cabo las actividades para dar inicio a un ciclo de aprendizaje que da cuenta de un proceso de planeamiento didáctico y que a su vez, beneficia la construcción del conocimiento y la conformación de una comunidad de aprendizaje entre el grupo de jóvenes y el profesor. Este proceso es parte fundamental de la acción pedagógica de todo docente,

pues además de concretar los fines curriculares en un nivel más específico que es el aula (Molina Bogantes, 2006), se promueve, como se plasma en el marco teórico y en palabras de López Calva (2009, Tomo II) “una manera de aproximarse y trabajar los contenidos, un modo concreto de aprender, de construir conocimiento”.

El alcance del planeamiento didáctico no puede juzgarse solo por el primer día de clases, sino que trasciende a la práctica educativa cotidiana. Al cuestionar a los profesores sobre la manera en la que planean sus clases, ellos respondieron:

Lo que yo hago es que nunca llego sin mi clase planeada, normalmente trato de adelantar solo una vez a la semana, ¿a qué me refiero? yo sé que tengo mi programa desglosado desde el inicio de cursos ..., tengo mi libro base para todos los conceptos...,ejemplos etc., y lo que hago es que simplemente lo organizo en tiempos y los temas los voy preparando semana tras semana..., si mi clase es el martes preparo mis *power point* el jueves pasado o el miércoles pasado para que yo lo tenga fresco (Profesor, 1er sem).

Todas las clases yo las preparo previamente, todas las presento en *power point*..., me baso en el temario y de acuerdo con el temario yo voy investigando, primero la bibliografía que me propusieron y luego más bibliografía que yo tengo o que he ido investigando, entonces voy preparando cada uno de los temas. ...depende del tema que vaya saliendo la próxima semana lo reviso una semana antes, y veo si le puedo agregar algunas cosas o quito cosas que ya no están actualizadas o si le agrego más información pero lo hago más o menos con una semana de anticipación ... no me gusta estar presionado, no me gusta llegar el mero día o un día antes estar haciendo todo, me gusta tenerlo con tiempo por si necesito algo de revisión, se le pueda modificar (Profesor, 2do sem).

Cada semana preparo mis clases..., procuro llevar los *power point* para cada tema... manejo muchísimo el Blackboard, ahí van a encontrar ... los exámenes, las tareas ... les abro un grupo y ellos se inscriben, entonces todo esto lo debo planear desde antes, no lo podría hacer de un día para otro (Profesor 4to sem).

Con base en los testimonios de los profesores obtenidos en las entrevistas, es posible afirmar que el planeamiento que llevan a cabo refleja una mayor preocupación por transmitir contenidos que deben preparar y actualizar con anticipación, es decir, denotan una práctica docente circunscrita en el cumplimiento de las relaciones temáticas explicitadas en los documentos institucionales, como lo son las guías de estudios. Si bien una de las actividades que engloba la dimensión profesional del docente universitario (Zabalza, 2007), es la de la enseñanza de los contenidos definidos en el plan de estudios, llevarla a cabo con efectividad implica realizar un planeamiento en el que se visibilice al estudiante antes que a los contenidos, de tal manera que la enseñanza y el aprendizaje estén centrados en la posibilidad de construir sujetos competentes que den cuenta de su funcionamiento cognitivo que va más allá de la acumulación y reproducción de saberes. Aquí retomamos los aportes de Bain (2007) expuestos en el marco teórico, sobre los cuestionamientos que los docentes habrán de realizarse al momento de planear sus clases y que están en función de los modelos mentales que ya traen consigo los estudiantes, lo que deberían ser capaces de hacer intelectualmente y cómo es posible apoyarlos para el logro de los resultados esperados. Estos cuestionamientos ya expuestos, conducen a los docentes a pensar en los jóvenes no como alumnos receptivos, sino como estudiantes corresponsables de la gestión de su aprendizaje.

Desde una reducción trascendental, propia de la fenomenología, en la que se hace referencia al estudio del fenómeno como parte de un mundo de la vida (Álvarez-Gayou, 2012), este análisis nos conduce hacia la necesidad de trabajar con los profesores en el tema de la reflexión de la práctica docente, es decir, en la necesidad de pensar y repensar el propósito de su propio quehacer educativo.

Se plasma en el marco teórico, en el apartado de Educación humanista, que Perrenoud (2007) caracteriza esta práctica con procesos que conlleven a la transformación de creencias, conocimientos y conductas para favorecer el desarrollo humano y en ese sentido, surgen dos significados. El primero está en función de que los profesores, lejos de ser los transmisores de conocimientos, miren los pasos andados para darle sentido a los pasos futuros, considerando los afanes y los saberes de los estudiantes. Esto implica hacer consciente la planeación de un modelo didáctico que tenga como elemento central al estudiante y que esto implique un reto en las acciones pedagógicas. Por su parte, el segundo está en función de contextualizar la práctica docente para dar respuestas a las problemáticas sociales actuales, tales como la desigualdad, la pobreza, la sustentabilidad. Se trata de que derivado de una práctica educativa reflexiva, el actuar futuro de los estudiantes se vea marcado por un desempeño que se caracteriza por redescubrir el sentido de su propia profesión, en palabras de Edwards (1991) la educación requiere revalorarse como un proceso de reconstrucción social y cultural y que sea capaz a su vez, de responder a las necesidades sociales.

Retomando lo de planear y organizar las clases por parte de los profesores, es importante recuperar la percepción de los estudiantes, pues este ejercicio no es percibido por ellos. Lo expresado de manera colectiva en los grupos de enfoque dan cuenta de ello:

Yo creo que algunos profesores tienen mucho trabajo y no les da tiempo de planear lo que van a hacer en clase, y yo creo que más bien aprovechan su experiencia para sacar a flote la clase, por ejemplo, llega la maestra media hora tarde y nos dice “a ver, tienen una hora para tomarse un café y me van hacer esta investigación”, y al final no la usas en esa clase, porque llegas y le dices “aquí está mi investigación” y te responde “bien, vamos a ver una

diapositiva de bla bla bla, guarden eso que lo vemos la otra semana”, ¡perdón! ósea pude haber dormido una hora más, pude haber estado en mi trabajo una hora más, pude haber... no sé... pude haber hecho otras cosas ¿y la profesora llega a ponernos una actividad que ni al caso...? (Mujer, 27 años).

Como que...no hay una buena organización de la clase, del tema, dice “vamos a ver tal cosa esto esto esto”. Como que de pronto estamos viendo algo y se regresa a la actividad de esta y después... como que quiere ligar todo y no liga nada, es un desorden (Hombre, 27 años).

Al parecer, los estudiantes resienten cierta desorganización en las clases, algunos relacionan estas acciones con la “falta de compromiso” o “falta de actitud docente”, que en ocasiones es compensada por la experiencia que algunos profesores tienen en el ámbito de la industria, y que gracias a ella y a su capacidad de improvisación, logran sacar a flote la clase y hasta cierto punto, atraen la atención y curiosidad de los estudiantes.

Surge entonces, el cuestionamiento sobre el alcance del planeamiento didáctico en vista del *practicum* y en función de una práctica educativa reflexiva. Se puede afirmar que en el ejercicio de planeación que realizan los profesores no está presente la intencionalidad de favorecerlos, pues existe una mayor preocupación por cubrir los contenidos teóricos. En ese sentido, pareciera que recae en los profesores la total responsabilidad de esta ausencia, sin embargo, valdría la pena considerar el papel de la universidad como entidad formadora de su propia planta docente, considerando su perfil y actual ejercicio profesional, punto que se retomara en la categoría siguiente.

También vale la pena explorar qué tipo de actividades son las que se realizan tanto fuera como dentro del aula y si éstas promueven un contexto de aprendizaje situado, propicio para el *practicum*, independientemente del ejercicio de planeamiento.

Categoría 3. Las estrategias didácticas

Al referirnos a las estrategias didácticas, lo hacemos pensando en aquellas actividades que realizan tanto profesores como estudiantes para el logro de los objetivos de aprendizaje o bien para el desarrollo de las competencias. Para su análisis nos valemos principalmente, de las aportaciones de Pozo (2013), Bain (2010) y Coll (2010), plasmadas en el marco teórico de este trabajo, quienes explican que las estrategias son las acciones promovidas por los profesores para motivar a los estudiantes a movilizar y articular recursos a favor del proceso de aprendizaje. De aquí que, en esta categoría se agrupan las estrategias que en voz de los estudiantes “los mueven”, es decir, los motivan y despiertan su interés y aquellas que, por el contrario, los desmotivan, los orillan a “dejar de participar”.

En las clases observadas a lo largo de cuatro semestres y con apoyo de los registros de observación y de los diarios de campo, se identificó que, de seis asignaturas en tres se llevaron a cabo algunas actividades, un tanto aisladas, que promovían la transferencia de la información a alguna situación práctica, que daban ejemplos acercados a la realidad del trabajo, que incorporaban las experiencias de gente inmersa en la industria, que integraban los conceptos a los intereses de los estudiantes en cuanto a la experiencia laboral, en voz de los estudiantes “son actividades que nos mueven”. En una de esas tres materias, es clara la

intencionalidad de movilizar la información, pues las actividades que el profesor de *Operación Hotelera I*, asignatura que pertenece al primer semestre de la carrera, no solo cubrían las expectativas de los estudiantes en cuanto a la aplicación de lo teórico, sino que tienen alcances que dejan vislumbrar ciertos procesos cognitivos que llevan a los universitarios a reflexionar, cuestionar y debatir. El siguiente registro de la observación de una de las clases de esta materia, da cuenta de ello:

En la clase se revisa la unidad temática La dirección del hotel, los subtemas son Definición y principios, Liderazgo, Motivación y Comunicación.

El profesor pregunta a un estudiante sobre sus habilidades directivas, el estudiante se queda callado, después de unos segundos dice “yo no soy directivo”. El profesor responde “no me refiere a si eres un director en tu trabajo, si no a las habilidades que puedes tener y desarrollar para ser directivo” y con ello inicia la explicación de lo que es la dirección como una etapa del proceso administrativo y sus principios, lo hace apoyándose de una presentación en *power point*. Resalta ideas principales, da ejemplos sobre las estrategias de dirección de un hotel y de un restaurante conocidos, hace alusión a su experiencia profesional “cuando yo trabajaban en X hotel... el director convocó a una reunión...” Los estudiantes se muestran interesados, algunos toman nota, otros no se pierden movimiento del profesor.

El profesor proyecta un ejercicio que consiste en responder tres preguntas relacionadas con sus habilidades directivas:

- ¿Cuáles son mis determinantes para el éxito personal y profesional?
- ¿Qué significa ser exitoso para mí?
- ¿Cómo determino mis objetivos y qué hago para alcanzarlos?

Les da 5 minutos para responder el ejercicio de manera individual. Un estudiante pregunta el significado de “determinante” y el profesor explica el sentido de la pregunta más que la palabra. Una estudiante le pide un ejemplo y lo da con base en la honestidad, un estudiante refuerza la explicación del profesor parafraseando lo que él dijo.

Después de 10 minutos el profesor pide que se reúnan en equipos de 5 personas para comentar sus respuestas. No hay movimiento, el profesor dice “no veo los equipos” los

estudiantes voltean para reunirse con los compañeros cercanos. El profesor sigue sentado y les recuerda que solo tienen 5 minutos.

En los equipos, cada estudiante va leyendo sus respuestas. Se observa disposición para la actividad, se retroalimentan entre ellos y se cuestionan.

El profesor pide que comenten sus respuestas y las conclusiones a las que llegó el equipo, cada equipo así lo hace. En cuanto terminan los equipos, explica que es necesario que se sigan cuestionando sus respuestas para que, a nivel profesional y personal, reflexionen.

El profesor cierra el ejercicio y comenta: “Lo primero es conocerse a sí mismos para identificar sus habilidades y después centrarse en lo que se necesita para el campo laboral”. Relaciona este ejercicio con el tema de las dimensiones profesionales de un directivo, con los espacios en los que un directivo actúa y con las diferentes áreas con las que se relaciona. Retoma algunas de las respuestas de los equipos para dar ejemplos hipotéticos.

Este mismo profesor, al entrevistarle y cuestionarlo sobre las actividades que lleva a cabo con los estudiantes respondió:

Desde un principio doy fechas de exposiciones, pero éstas son de noticias que tiene que buscar sobre el turismo, no se trata de que se paren al frente y nos lean la noticia, sino que trato, más bien les pido, que hagan un análisis de lo que dice y que hagan un esfuerzo por relacionarlo con lo que estamos viendo en clase, trato de que ellos desarrollen habilidades que les puedan servirles más adelante, como hablar en público, por ejemplo. Pienso en, por ejemplo, *role-play* de hoteles... de empezar a jugar “yo soy el recepcionista”, cuando vimos todo lo de procesos empecé y les repartí procesos de los que yo usaba en los hoteles en los que yo trabajaba: recepcionista, *bell-boy*, era ver desde cómo se recibe al huésped, cómo se atienden sus demandas, si la hacían de gerentes cómo era la mejor manera de reaccionar en situaciones complicadas. Trato de irme contra lo más novedoso, entonces empiezo a buscar cosas que no hayan visto y en mi clase lo trato para generar ejemplos que les llamen atención... También les dejo lecturas de libros como de casos de éxitos... Procuro que todo lo que hago en clase les sirva para después, entonces...

Se explicó en el apartado del método, que el análisis del estudio de caso, generalmente suele complementarse entre observaciones y entrevistas, pues su cristalización conduce a una comprensión que entrelaza elementos visualizados en una o en otra estrategia. Bajo esta premisa, tanto el registro de observación en clase, el diario de campo elaborado por el análisis de dicho registro y la entrevista realizada al mismo profesor observado, nos remite a reflexionar no solo en las estrategias didácticas, sino también en el tema del perfil de los docentes.

Aun cuando este profesor ejerce la función como docente por primera vez, es posible que su formación como licenciado en Administración de hoteles y restaurantes, con un MBA y con una experiencia laboral concentrada principalmente en hoteles como gerente de diversas áreas, le ha permitido ensayar –empíricamente- la construcción de espacios en los que ha sido posible favorecer procesos de aprendizaje situado, es decir, espacios en los que el conocimiento sea compartido entre el grupo de estudiantes y el docente en un contexto de trabajo y de intenciones particulares de ampliarlo (Coll, 2010).

Sin embargo, en combinación con otros profesores observados para este estudio y de acuerdo con lo reportado en el apartado de las características de la población que participa en la investigación, es posible apreciar un perfil más cargado hacia la experiencia profesional, pues gran parte de la planta académica son profesionales en ejercicio que se desempeñan en puestos directivos y de gerencia media y alta en la industria tanto hotelera como restaurantera y carente en la mayoría de los casos de experiencia docente; a diferencia del estudio de Silva (2006) reportado en el estado del conocimiento, la muestra de

profesores que conformaron su estudio presentan un mayor componente de experiencia docente que la profesional.

Lo consistente entre el estudio de Silva (2006) y éste, es que para nutrir el modelo pedagógico de las carreras cortas, se requiere de un perfil de profesores altamente capacitado en ambas esferas, tanto en la docencia como en la profesional. En este caso en particular, es importante destacar que aun cuando los docentes están inmersos en una realidad laboral, esta situación implica un desafío clave tanto para la universidad como para ellos mismos, que es el de imprimir una mayor dosis de trabajo didáctico y de innovación pedagógica, de tal manera que sea posible avanzar hacia procesos centrados en el estudiante y su aprendizaje.

Retomando el análisis de las estrategias, los estudiantes expresan que las actividades que llevaban a cabo con el profesor que se observó y se entrevistó, dentro y fuera del aula (como las visitas a hoteles y/o restaurantes) les eran significativas, es decir, los motivaban y les generaban cuestionamientos sobre su futuro ejercicio profesional:

[El profesor] siempre te tenía trabajando... sabíamos que hay tarea, que había que leer cuatro libros, pue sí.. todos lo hacíamos porque lo íbamos a aprovechar en clase, sabíamos que él te iba a transformar todo en algo muy sencillo para poder aplicarlo y de ahí brincarlo a otra materia y a otra materia, ligarlo con lo que veíamos en otras materias (Mujer, 27 años).

...con experiencia, con ejemplos muy precisos..., con dinámicas, él nos enseñó también a desarrollar esa habilidad de pararnos frente del grupo, de adquirir seguridad, de que una imagen también vende “a ver qué me quieres decir y cómo me lo quieres decir”, muy

completa su clase, pero creo que mucho influyó el toque como lo dio él, porque igual era un chico que no tenía mucha experiencia como profe, de hecho creo que era la primera experiencia como profe pero lo hizo muy bien... (Hombre, 27 años).

Yo lo veo reflejado ya en la parte laboral y o sea que él fue una referencia, por supuesto que yo no le quedé mal y tuvimos la oportunidad de platicar esa parte, pues a mí me sacó mucho de onda que hubo muchas cosas que él nos dijo que eran de una manera en los hoteles y que allá lo manejan totalmente al revés, a mí eso me hizo preguntarme si era lo que realmente quería, de alguna manera era ir en contra de lo bueno, de lo correcto, y que pues eso, obviamente te desmorona esa parte complementaria ya fuera del salón de clases (Hombre, 30 años).

Estos testimonios expresados por los estudiantes en los grupos focales, permiten resaltar el significado que los universitarios le dan al “aprender haciendo”, generando en ellos un aprendizaje significativo que de alguna manera, impacta en la definición del rumbo de su ejercicio profesional.

Así mismo, sus expresiones de motivación, empeño y atención que han recibido por parte del profesor, lo distinguen sobre otros profesores y, a su vez nos remite a pensar que el modelo de educación humanista está presente desde la perspectiva operacional expresada en la dimensión de la instrucción y en la de capacitación, como se explicitó en el marco teórico. Afirma López Calva (2009) que estos procesos formativos vistos en estas dimensiones, tienen el propósito de preparar a la persona para desempeñarse en el mundo en que va a vivir, de desarrollar aquellas habilidades para el trabajo técnico y para ser capaces de solucionar problemas relacionados con el saber hacer. Sin embargo, salta la interrogante relacionada con medida en la que el profesor en su desempeño tiene conciencia sobre estos principios de la educación humanista. A juzgar por otros

testimonios que se presentan en las siguientes categorías, parece haber poca claridad en ellos y en el modelo educativo que la universidad promueve. Esta afirmación la explicaremos más adelante.

Otras situaciones didácticas que motivaron a los universitarios en las otras asignaturas son, por ejemplo, las charlas de expertos -las que valoran positivamente-, el análisis de casos e historias de éxito de hoteles o restaurantes, los proyectos finales que implican investigaciones o visitas a las empresas.

Este profesor nos trajo ... como a tres gentes de hoteles que nos vinieron a dar pláticas y también fuimos a un hotel, estuvo muy bien, la verdad, porque con eso rompes las barreras que tú tienes, imaginando que todo es bonito ... y cómo es real la vida... (Mujer, 27 años).

A mí me gustó mucho lo del trabajo final, pudimos ver que el turismo es todo un abanico de opciones y ... en los proyectos que desarrollamos era toda nuestra creatividad, o sea con todas las bases que nos habían dado para ver qué tanto podíamos, qué tanto éramos capaces de desarrollar, a mí me quedó... bueno, satisfacción porque la verdad siento que mi proyecto si fue bueno, obviamente... (Hombre, 22 años).

De manera especial, los universitarios consideran que la estrategia de más impacto en su proceso de aprendizaje es la retroalimentación de los profesores en sus trabajos y en sus participaciones, así como en las situaciones problemáticas que plantean aquellos estudiantes que trabajan. Declaran que “con su retroalimentación, nos motivan, nos enamoran de la industria”.

Cuando entregué mi trabajo final en la materia B, la retroalimentación que me dio la profesora fue de gran ayuda, me hizo ver que tenía buenas ideas para aportar algo a las empresas (Mujer, 27 años).

También resaltan la valía de estos procesos de retroalimentación durante su estadía profesional. Afirman que las personas de las empresas que los supervisaron enriquecieron sus aprendizajes no solo al explicarles cómo se lleva a cabo algún proceso, sino al corregirlos cuando desempeñaban alguna actividad.

La gerente me puntualiza todo lo que observa de mi a lo largo de mi estadía y eso se me hizo totalmente positivo (Hombre, 27 años).

Al final de mi estadía, todos con los que trabajé me hicieron una retro, se siente muy bonito que te digan lo bueno y que lo malo haya sido poco, de todo aprendí... (Mujer, 34 años).

Estas evidencias derivadas de la observación y las entrevistas en combinación con las siguientes afirmaciones de los profesores, bosquejan un esfuerzo por hacer uso de estrategias que ayuden a los estudiantes a movilizar la información que se les proporciona, en contraste con las evidencias presentadas en la categoría del planeamiento didáctico:

Jugamos mucho este tipo de *roll play*, a veces no son tan sencillos porque la parte teórica si es una carga difícil, tengo que enseñarles la teoría, pero yo trato de cierta manera de que jueguen, de que lo entiendan, tuve visitas ... a hoteles también y funcionó para que ellos vieran cómo es en realidad la operación (Profesor 1er sem).

Como es una TSU y que se necesita bastante práctica, lo que hago es que trato de hacer la clase lo más práctico posible: una o media hora de teoría y lo demás práctica, como lectura de artículos, exposición de los alumnos o vemos videos... y entonces son cosas que vamos comentando a lo largo de la clase y las aterrizo conforme a los temas que vamos viendo (Profesor 2do sem).

Necesitan practicar...en el salón de clases, necesitan ir practicando ...entonces parte del programa que hay para las materias de esta carrera es que tengan que ir a visitas a hoteles o restaurantes. Estas visitas lo que les va a ayudar, de acuerdo a los proyectos que les voy dejando, es que lo que estamos viendo en clase, comprueben si realmente se aplica o no se aplica a la realidad y además otra cosa, que ellos propongan si no se aplica (Profesor 1er sem).

Con base en lo explicado en el marco teórico, Mastache (2009) afirma que existen metodologías activas -o estrategias-, según Pozo (2013) y Coll (2010)- que promueven la movilización de los saberes conceptuales con la finalidad de ampliarlos y enriquecerlos y, que a su vez se replanteen para volverlo a teorizar. Parece que las actividades que en las clases se promueven están un tanto vinculadas a este propósito; sin embargo, se percibe confusión entre aquellas metodologías o estrategias que ayudan a comprender los conceptos y las que promueven su aplicación en situaciones de aprendizaje, lo que hace evidente la necesidad de brindar a los profesores procesos de capacitación para el desarrollo de habilidades docentes, pues como ya se explicó, su perfil se inclina más hacia sus propias actividades profesionales que a las docentes.

En su conjunto, estas evidencias demuestran que son pocos los casos en los que se promueve un aprendizaje situado y que por ello, los estudiantes resientan la falta de trabajo práctico y que demanden actividades formativas en las que les proporcionen herramientas prácticas para movilizar los contenidos conceptuales y procedimentales en ambientes reales o simulados, y no actividades centradas en las exposiciones de contenido teórico por parte de los profesores. Expresan su inquietud por recibir en el resto de las asignaturas, ejemplos, casos, proyectos. El testimonio de una estudiante da cuenta de ello:

A mi me gusta mucho que aterricen los temas, ya vimos la cuestión del marketing en mercadotecnia, cómo se tiene que hacer, como dicen los libros, así se tiene que hacer bueno, yo tengo este vaso ¿qué es lo que vamos a hacer? “yo se los voy a vender así”, ... que te den ejemplos muy terrenales para que todos podamos entenderlo y ya de ahí ... ya empezando por este vasito ya vas a saber cómo vender una botella, ya después vas a saber cómo vender un vino, o sea yendo como por niveles..., que te los aterricen y de ahí podemos empezar a despegar, o sea ejemplificar para después poder ponerlo en práctica.

De manera constante, los estudiantes expresaron a lo largo de las entrevistas y de los grupos de enfoque, su inconformidad por las prácticas de enseñanza centradas en la exposición de una gran cantidad de contenido expuesto por el profesor:

[Es] llegar a la clase sentarte y guardar silencio en lo que el maestro presenta el tema, el maestro pone su *power point* preparada con mucho esmero, aproximadamente cuarenta o cincuenta diapositivas con letras, letras, letras atascado de texto... en ese rato no hay posibilidad de interrumpirlo (Mujer, 27 años)

Seguro ellos [los profesores] saben mucho ... lo malo es que luego no quieren soltar el micrófono y hablan y hablan ... nos pasa con el profesor de la clase X, nos presenta su *power point* y nos explica desde que Dios creó al hombre, obviamente para la hora ya te perdiste... (Hombre, 30 años)

Posiblemente estos profesores vinculen su función docente con la de ser “instructores”, que por lo regular se asocia con la responsabilidad de proporcionar grandes cantidades de información. Cuéllar (2008) considera indispensable esta manera de impartir clase para los procesos de aprendizaje por atender el aspecto cognoscitivo y porque puede llegar a ser una estrategia eficiente para la comprensión. Sin embargo, Bain (2007), afirma que los profesores que han optado por la cátedra, suelen tener éxito cuándo involucran a los

estudiantes no solo con cuestionamientos básicos, sino cuando les piden que hablen de algún tema, que discutan dilemas o problemáticas actuales relacionadas con la asignatura, que expliquen cómo y cuándo pueden aplicar algún concepto o procedimiento.

Las evidencias revelan que la práctica docente de estos profesores se identifica con el ejercicio de la cátedra y la transmisión de contenidos, pero adolece en gran medida de las características fundamentales de una estrategia que favorezca la interacción con los estudiantes y que a su vez favorezca la discusión y la comprensión. Los aportes de Kember (1977) son útiles para explicar esta situación, prevalece el centrado en el profesor y en el contenido y, a pesar de la abundante investigación y las propuestas de innovación docentes, estamos aún lejos de materializar los procesos educativos centrados en el estudiante y en el aprendizaje.

El siguiente registro de observación de una de las primeras clases de la asignatura de *Calidad en el servicio en hoteles y restaurantes* que se ubica en el tercer semestre de la carrera, da cuenta una práctica docente focalizada en el trabajo del docente. Es importante señalar que esta profesora imparte clases en otra institución de educación superior y ya es conocida por los estudiantes, pues tuvo a su cargo una asignatura del primer semestre.

La profesora inicia su clase con la pregunta ¿Qué es calidad? Dice: “nada de definición de libro, quiero saber qué piensan”. Hace una lluvia de ideas y le pide a cada estudiante que diga algo “chiquito”. Lo que dicen los estudiantes lo escribe en el pizarrón, Algunas de las ideas que dan los jóvenes son: “Es como se da un servicio”, “la completa satisfacción del cliente”, “es dar un buen servicio en todos los aspectos”, “es la percepción que el cliente

tiene con respecto al servicio”, “es lo que percibe el cliente dentro de un parámetro”, “la excelencia de algo o de alguien”, “es la percepción o funcionalidad de un servicio”.

La profesora subraya algunas palabras claves como servicio, satisfacción, percepción, servicios, parámetro, funcionalidad, pero no da la definición de calidad. Pregunta si recuerdan las dimensiones de la satisfacción del cliente, los estudiantes no lo recuerdan y ella empieza a nombrarlas, algunos estudiantes asientan con la cabeza, pero ninguno complementa lo que la profesora dice. Termina de explicarlas y hace una relación entre la escala con la que se mide la calidad y con las dimensiones de la satisfacción, da ejemplos cotidianos “si voy a la taquería X espero esto.... Pero si van a este restaurante esperan...”.

Termina de dar los ejemplos que ilustran las dimensiones, pregunta si las recuerdan y si tienen alguna duda, los estudiantes responden que no moviendo la cabeza. Les pide que busquen qué es un círculo de calidad o el de Deming, les pide que lo hagan de tarea.

Posteriormente pregunta si recuerdan el ciclo administrativo, los estudiantes mencionan las etapas del ciclo. La profesora va explicando etapa por etapa empezando por la planeación.

La profesora ve el reloj, ha pasado una hora y media desde el inicio de la clase y da un descanso de 25 minutos.

La profesora reanuda la clase, cierra la puerta y baja la pantalla para proyectar una presentación de *power point* sobre el concepto de calidad. Vuelve a preguntar ¿qué es calidad? Lee las definiciones de tres distintos autores. Una definición hace alusión a los consumidores y clientes, y retomando esta les deja de tarea pensar y argumentar si ellos como estudiantes son clientes o consumidores, sin embargo, en ese momento se da la discusión grupal. La participación está dividida hay quienes dicen que son consumidores y otros clientes, la profesora deja que fluya la discusión y después de un rato los interrumpe y les pide que lo piensen y lo argumenten.

Explica ahora lo que es el servicio al cliente, da ejemplos de lo que se hace en tiendas departamentales y restaurantes. Continúa con la presentación y proyecta el círculo de Deming (el que les dejó de tarea). Explica las cuatro etapas que lo constituyen.

La siguiente diapositiva que proyecta es sobre la historia de la Gestión de Calidad, explica estándares, normas, reglas de la calidad. Explica también las filosofías de calidad. Algunos estudiantes toman notas. Para cerrar les dice que para la siguiente clase deberán traer, de acuerdo con el cuadro de las filosofías de calidad, el nombre de 5 empresas u hoteles que tengan estas filosofías y deben decir con qué las identifican. Termina la clase pasando lista. Los estudiantes se retiran del salón.

Si bien se identifican esfuerzos por incluir a los jóvenes en el proceso de enseñanza mediante la formulación de preguntas, la solicitud de ejemplos, las exposiciones grupales, la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales y ensayos, las discusiones en grupo sobre situaciones simuladas, los estudiantes expresan no sentirse motivados ante tales actividades:

... ni las presentaciones de los profesores, ni las tareas que nos dejan, nada de eso nos hace sentir satisfechos; sabemos que eso es lo que hay que aprender, y nos lo aprendemos, pero hasta ahí (Hombre, 27 años).

Las exposiciones de nosotros no sirven para nada ... nadie pone atención... tú te paras a exponer y te das cuenta que nadie te pela (Mujer, 22 años).

A veces nos ponen los videos... uno tras otro, pero no hay explicación ni discusión ... casi siempre es así ... Llega el profesor pone el video, son como de capacitación para montar mesas, se acaba y te pone otro (Mujer, 27 años).

Es posible que la razón de su desánimo esté relacionada con la poca claridad en los objetivos o en la intencionalidad con la que se desarrollan dichas estrategias. Pareciera que los profesores hacen actividades no centradas en el estudiante, ni en sus intereses, si no en el contenido y en sí mismos, lo que genera que las prácticas docentes, lejos de favorecer el aprendizaje situado, se conviertan en actos verticales con dos tipos de personajes: el profesor que sabe y debe enseñar y el alumno que, por no saber, debe limitarse a recibir la información.

No obstante a este tipo de prácticas, los empleadores corroboran la necesidad de generar espacios que favorezcan el aprendizaje situado y articulado con escenarios laborales, de tal manera que existe la posibilidad de contrarrestarlas:

Ellos van a poder comprender todo lo que es la carrera cuando estén completamente cercanos a la práctica, ahorita que están en cocina y en ama de llaves, se dan cuenta de cómo son las áreas y lo que se hace, y la falta que les hizo ver esto desde antes, cuando llegaron sólo se lo imaginaban, y te lo dicen... (Empleador 2, H-M)

Crean que esto es solo *in front office*, y esto es lo que les enseñan en la escuela, la teoría de la hotelería, pero cuando llegan hasta se les iluminan los ojos y quieren estar, literal, en la operación..., tienen ganas de aprender lo práctico (Empleador 1, H-H)

Definitivamente les hace falta más elementos prácticos, entiendo que éstas son sus prácticas, pero creo que es necesario que durante la carrera se acerquen más a la realidad, traen conocimientos como más administrativos, necesitan conocer más de la operación, o sea, saben la teoría pero no la práctica (Empleador 2, HR-SS).

X practicante fue muy sincero desde el principio y nos dijo “saben qué, la verdad yo vengo a aprender, nunca había agarrado un cuchillo, ... no tengo idea del servicio o qué onda” y pues empezó de ceros (Empleador 1, R-MM).

Estas evidencias demuestran que el ejercicio docente que se da en el aula, en su mayoría está permeado de una cultura educativa tradicional, alejada un tanto del propósito de integrar los contenidos a la capacidad de movilizarlos.

De igual manera, es importante resaltar la necesidad de generar en los estudiantes procesos reflexivos que les permitan asumir un compromiso para trabajar por su dignidad y promoción (Kolvenbach, 1990), tal y como lo explicitan los principios de la educación

humanista, modelo en el que, en este caso, la práctica docente está inmersa. El siguiente registro de observación de una de las clases que se desarrolló a mediados del tercer semestre, de la asignatura de *Justicia social y mundo contemporáneo*, perteneciente al Área de Reflexión Universitaria, da cuenta de esta necesidad, más cuando se trata de una asignatura que tiene la finalidad de dar el sello de la formación humanista.

El profesor inicia pasando lista (hay 8 jóvenes en el salón de clases). Mientras esto sucede los estudiantes comentan entre ellos que algunos llegaron tarde porque hay manifestación en contra del viaducto elevado que harán sobre Vasco de Quiroga. Al terminar de pasar lista, explica que la próxima sesión aplicará examen, les dará unas lecturas y hará preguntas sobre ellas y una pregunta abierta.

El profesor hace un repaso sobre las teorías relacionadas con la justicia social tales como el marxismo y de la normatividad del pluralismo democrático. Enfatiza en las semejanzas y diferencias entre ellas y en su propósito que es la de crear condiciones de bienestar social.

El profesor termina el repaso y con apoyo de una diapositiva, explica las ideas sobre el tema del bienestar social de acuerdo con una lectura que les pidió que realizaran desde hace 3 semanas.

Termina este tema y entra al siguiente que es sobre neoliberalismo, también se apoya de una presentación en *power point*. Pregunta a los estudiantes con base en la lectura y comenta “si no leyeron, traten de sacar por sentido común, el significado de estas ideas... piénsenle”. Les proyecta las tasas de crecimiento y desarrollo, los índices de los países en desarrollo que han considerado para mejorar su bienestar social. Hace una comparación entre México, Alemania, Dinamarca y Canadá. Esto despierta el interés por parte de los estudiantes y preguntan por qué México está en una situación de poco crecimiento si los aportes económicos por parte de la población (impuestos) son casi iguales a los de los otros países, el profesor les regresa la pregunta pero hay poca participación y ante ello el profesor toma la palabra y explica algunas ideas sobre la pobreza y la desigualdad. Para cerrar la clase pide a los estudiantes una conclusión sobre la pobreza y la justicia en México, uno de los jóvenes comenta “encuentro muchas incongruencias del México en que vivimos, pero también encuentro posibilidades de crecimiento”. El profesor no hace comentario alguno y le da la palabra a otro estudiante: “mi conclusión es que nosotros

vivimos de cerca esto de la pobreza y la desigualdad”. El profesor solo asienta con la cabeza, después de un silencio les recuerda que harán examen la siguiente clase y que tienen que entregar su control de lectura. Explica que después del examen retomarán una lectura que subirá en *Blackboard* y que verán un documental. Termina la clase, los estudiantes recogen sus cosas y salen del salón.

La evidencia que aquí se analiza, da cuenta de la necesidad de promover con mayor énfasis prácticas docentes que conduzcan a la reflexión y a la acción. Como parte de los principios de la educación humanista, las prácticas de enseñanza bajo este modelo, buscan exhortar a los educadores a transformar creencias, conocimientos y conductas en los estudiantes, en este caso llama la atención que una actividad que despierta el interés de los jóvenes, no se haya aprovechado para generar dichos procesos reflexivos que podrían haber desembocado en posturas de acción y reacción relacionadas con las teorías de justicia social que se encontraban revisando. No obstante, los comentarios que emergen de los estudiantes demuestran una sensibilidad social que se traduce en ponderar el valor que le dan al “darse cuenta” tanto de las características del contexto en el que se vive (Zubiri, 1982) como de sus experiencias vitales hechas inteligibles como una epistemología de las consecuencias (Sousa de Santos, 2014).

De igual forma las evidencias cristalizadas permiten identificar un divorcio entre los docentes que imparten asignaturas especializadas de la profesión y los profesores del Área de Reflexión Universitaria, pues en las observaciones y en los diarios de campo, no se identifican durante las clases, referencias a contenidos o reflexiones que se hayan hecho en una o en otra área. Este dato podría resultar interesante para el seguimiento del plan de estudios del caso que se analiza, pues al parecer los propósitos de la formación integral no

logran ser vinculados en las asignaturas propias de la profesión. Valdría la pena dejar esta idea sobre la mesa para futuras investigaciones, sobre todo a aquéllas relacionadas con el área de Reflexión Universitaria.

Al cristalizar la información que hasta aquí conjunta las estrategias didácticas que alientan a los estudiantes a reflexionar o no sobre sus aprendizajes, se identifica un factor que vale la pena rescatar, se trata de la relación que se establece entre el profesor y los estudiantes. Lo recuperamos en este espacio, porque los testimonios de los universitarios reflejan la confianza y la cercanía que establecieron con algunos miembros de la planta académica, aunque también se cuenta con testimonios contrarios, y al parecer ambos impactan en el proceso formativo.

La relación profesor – estudiantes es un factor que puede favorecer las prácticas auténticas dentro del salón de clases. Parte del entorno social que emerge del aula posibilita este encuentro y, su establecimiento que al ser afable, promueve procesos de enseñanza y aprendizaje motivadores.

En este caso, los estudiantes consideran que muchos de sus maestros los tratan con respeto y ello se convierte en un elemento de motivación. Expresan que ello les imponen retos y los alientan a tener expectativas altas:

El profesor empezó la clase preguntándonos “¿Alguien viene para mucama o para *bell boy*? Porque eso es en otra institución educativa...”. Eso me gustó mucho, hizo que viera mi futuro profesional de otra manera (Mujer, 27 años).

El profesor “A” me recomendó para trabajar en un hotel, y se lo agradezco porque he aprendido mucho; confió en mí y en mis capacidades (Hombre, 30 años).

Resaltan que con este tipo de profesores establecen una relación cercana y de respeto que fue duradera a lo largo de su trayectoria universitaria:

Todavía ves a este profé y te saluda con gusto y es muy padre... todos sabíamos que teníamos la puerta abierta con él (Hombre, 27 años).

Yo tuve la confianza de buscarlo para preguntarle ...cómo se hace un curriculum, le decía “oye ¿cómo podría hablar mejor en público?” ósea cosas así, y se daba el tiempo para responderme, aunque ya no me diera clase, y eso, la neta, se agradece... (Hombre, 30 años).

Uno de los profesores a los que los estudiantes hacen referencia, manifestó en la entrevista la manera en la que se acercan a él:

...tengo alumnos del semestre pasado que han llegado y me han preguntado “profe, de esta materia ¿qué opina, como lo ve?” ... Me preguntan de sus clases actuales, me dan sus puntos de vista. Justamente este domingo me escribe una chica que tuvo el semestre pasado y me dice “oye un favor, ... tengo un problema así con este maestro en cuestión de sus trabajos, ensayos ¿tu qué opinas? ¿Cómo debo hacerlo? Perdón que te moleste en domingo pero mi trabajo es para el lunes”, entonces yo le contesté “sabes qué, es mi punto de vista, creo que debes seguirlo así, porque te conozco y sé cómo eres, entonces creo que debes de llevarlo en un tono mucho más ligero, no te involucres en un debate, porque esta es una tarea que se llama ensayo, no te están pidiendo debate el tema, entonces se coherente, haz un resumen, compara con otros autores, da tu punto de vista, concéntrate, pero no generes un debate incorrecto”. Entonces por ejemplo, ese tipo de relaciones si me gusta, cuando los alumnos aunque haya pasado un semestre o dos semestres que no los haya visto, sientan la confianza de preguntar, de hablar otros temas, de lo que sea, hasta sus proyectos (Profesor, 1er sem).

Es claro que la relación que establecen los estudiantes con este tipo de profesores es caracterizada por la confianza que se hace patente en diferentes aspectos. Por ejemplo, a juzgar por sus expresiones, los universitarios dejan ver la libertad y la cordialidad que sienten al acercarse al profesor para pedir su opinión en cuestiones académicas, laborales y hasta personales. Es notoria la credibilidad que le imprimen a las palabras del maestro, misma que va acompañada de su agradecimiento por brindarles tiempo y consejo. Agradecen la confianza en sus capacidades para lograr metas académicas y laborales, para mejorar su aspecto personal y su cercanía con otros profesores.

Bain (2007) argumenta que uno de los aspectos que se destaca en el ejercicio docente de calidad, es la relación de confianza que se desarrolla entre los estudiantes y los profesores, lo que le otorga significado al deseo de aprender y al poder hacerlo. Al parecer, el profesor entrevistado, en particular, ha encaminado su docencia a lo que Arciniega (2012) denomina como “didáctica afectiva” cuyo resultado de su aplicación es la motivación hacia el aprendizaje.

Junto con experiencias de este tipo que remiten a una buena práctica, los estudiantes también señalaron que algunos profesores menosprecian su capacidad y sus posibilidades de lograr una buena trayectoria escolar y obtener un empleo acorde a su grado. Con los profesores que los ven en un rango inferior no establecen relación alguna fuera del salón de clases; resienten el hecho de que ellos no consideran sus opiniones ni sus propuestas (Silva y Jiménez, 2015)

[...] ellos [los profesores] te hacen operador, te encasillan en un puesto operativo y no te motivan a ver más allá. No hacen que te la creas (Hombre, 30 años).

Son profesores cerrados, que nos dicen qué es lo que tenemos que hacer, cómo vestirnos, qué contestar o qué no contestar; son profes que no creen en nosotros [...] (Mujer, 30 años).

La percepción de algunos estudiantes sobre esta forma de tratarlos, está asociada con la poca valoración profesional que tiene la formación universitaria del TSU en algunos sectores. Esto es consistente con lo que reportan los estudios de Ruíz (2004 y 2007), Silva (2006), Flores (2002) y Grignon (2002), en los que se reitera que el título de un TSU no lograba ser reconocido en los diferentes sectores sociales. Algunas expresiones de los profesores recuperadas de las observaciones a las clases, dan sustento a la percepción de los jóvenes:

“...para eso necesitan mucho dinero, y yo no creo que lo tengan, si lo tuvieran ya se hubieran metido a la licenciatura y no a una carrera técnica” (Profesor, 3er sem.).

Ustedes son mucho más operativos, quienes hacen las estrategias son los licenciados, ellos les dirán qué es lo que tienen que hacer... Por eso tienen que aprenderse las cosas como lo estoy diciendo y confiar en que así es y punto (Profesor, 1er sem.).

...cuando su jefe les pida un trabajo y no se lo entreguen como se los pidió ¡los corren!..., no se atrevan a cambiar lo que les pide el jefe, ustedes están para seguir órdenes y deben empezar aquí, donde pueden equivocarse y no pasa nada... Pero mejor sigan las instrucciones que les doy y que están en Blackboard, así no hay pierda (Profesor, 2do sem.).

Al parecer, esta sub-estimación hacia la formación del TSU, genera que los docentes impongan en su interacción una disciplina rígida y autoritaria, lo que les impide establecer

una relación cercana con los jóvenes y a su vez una valoración que puede incidir negativamente en su ejercicio docente. Los más afectados en este caso, son los TSU, pues ante estas prácticas y argumentos, se desmotivan y su actitud frente al aprendizaje se ve mermada. Así lo expresan algunos estudiantes en las sesiones de los grupos de enfoque:

Sus explicaciones eran como muy ... si ahí decía “el vaso tiene que ser rojo”, la explicación era “bueno, el vaso tiene que ser rojo, pero yo tengo una pregunta ¿por qué no podía ser verde?” entonces el profesor respondía “no, tiene que ser rojo”, “pero ¿por qué no puede ser verde? Preguntaba yo, pero el volvía a decir “¡no porque el padre de la Administración y de no se qué dice que debe ser rojo y así debe ser, rojo” “bueno pero si lo voy a ocupar para ponerle café ¿por qué no puede ser de otro color? Yo insistía, pero ya cuando empiezas a ver que sube de tono, ya mejor no dices nada. Entonces ... al final resulta que yo empecé participando muy bien y al final ya no, me cohibí (Mujer, 27 años).

Se reitera entonces, el papel fundamental que tiene la relación entre profesor y estudiante para afirmar el interés de los estudiantes por aprender sin embargo, cuando esta relación es distante y poco implicada con la superación y el desarrollo de los estudiantes, el proceso de compromiso y crecimiento tanto personal como profesional pueden verse entorpecidos (Silva y Jiménez, 2015).

En suma, las evidencias presentadas y el análisis que se realiza y que se plasma en esta categoría, dejan ver la diversidad de escenarios en los que las estrategias didácticas pueden favorecer o no el aprendizaje situado y su vinculación con el *practicum*.

Se identificaron escenarios en los que los procesos formativos de los TSU pueden enmarcarse en un paradigma de educación centrada en la enseñanza con prácticas

transmisionistas y verticales, lo que es consistente con los hallazgos de Cohen (2009), explicitados en el estado del conocimiento, quien sostiene que las prácticas más comunes en la ETS son las instruccionales. Por su parte Pozo (2013) explica que los análisis de las prácticas docentes sobre todo en el ámbito universitario, siguen demostrando la existencia de un modelo de profesor expositivo, centrado en la transmisión de saberes y especialista en el contenido. Parece que en este caso, algunas prácticas educativas se convierten en un ejercicio vertical que pone en predominio el papel de docentes expositivos y expertos en los contenidos disciplinares.

No obstante, también se destacan prácticas que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto situado, que podrían ser socializadas entre los mismos profesores para ir modificando el estilo de enseñanza, entre ellas se reconocen la conformación de la comunidad de aprendizaje en el primer día de clases, la retroalimentación constante sobre el desempeño de los estudiantes y la relación cercana y de confianza pero con respeto, entre el profesor y los estudiantes.

Ante estos escenarios, es claro que existe el reto de encauzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia prácticas auténticas que dejen de lado el “aprendizaje des- situado” y le den paso a la alternancia que, como lo explica Gonzzi (2009), es una opción para combinar los saberes teóricos y prácticos adquiridos en las aulas, en contextos reales o lo más acercados a la realidad laboral, de tal manera que se promueva un proceso de aprendizaje integrado y significativo, pero sin dejar de lado la intención de humanizar la reflexión conjunta de los aprendizajes (Duplá, 2000). De esta forma la mirada

epistemológica del *practicum*, característica de las carreras técnicas, se convierte en el espacio real de encuentro entre la teoría y la práctica para el desarrollo de competencias propias del desempeño profesional y aplicables a las necesidades del mundo productivo.

Categoría 4. La evaluación de los aprendizajes

Como una parte esencial de los procesos formativos, está la evaluación de los aprendizajes, que en este caso, a lo largo de la trayectoria universitaria de los jóvenes, se destaca por ser un proceso centrado en contenidos declarativos es decir, de conceptos, datos o hechos (Coll, 1994). Aunque podríamos afirmar que no es posible que sea de otro modo porque, como se ha discutido en el análisis de las categorías anteriores, los procesos de enseñanza y de aprendizaje en su mayoría, están centrados en este tipo de contenidos y por consecuencia parece que están alejados de situarse en un contexto referido al *practicum*. Sin embargo, es importante rescatar aquellos procesos evaluativos en los que se les da más valor al aprendizaje que a repetir la información, esto con la intención no solo de poner en equilibrio las evidencias analizadas, sino que, por ser este trabajo una investigación cualitativa, se capte la diversidad y se distinga lo que pueda ser útil para la mejora de las prácticas educativas, tal y como lo sugiere la fenomenología.

En las seis asignaturas que se eligieron para observar el trabajo áulico, las evidencias obtenidas de los diarios de campo y los registros de observación fueron cristalizadas con las entrevistas a los profesores y con los grupos de enfoque que se llevaron a cabo con los estudiantes. Derivado de ello se identificó que los instrumentos de evaluación más

recurrentes son los exámenes. Todos son elaborados por los profesores y contienen diferentes tipos de *ítems* tales como preguntas de respuesta corta, de relación de columnas, de falso y verdadero, y un profesor llama a un conjunto de preguntas “de percepción” que tienen como propósito identificar desde qué teoría “percibe” el estudiante un párrafo textual de una de las teorías revisadas en clase. Este tipo de cuestionamientos hacen alusión a procesos cognitivos básicos (Coll, 2010) que van ligados con la memorización y reproducción de información que si bien no contravienen la construcción del aprendizaje, no suelen ser los más adecuados en el ámbito universitario, pues en éste se busca acceder a los procesos de alto nivel cognitivo como lo es la capacidad de transferencia, la toma de decisiones, la elaboración de juicios (Coll, 2010), mismos que dotan de significado a la información que se recibió, y que al juzgar por el análisis de las anteriores subcategorías, no se hacen del todo presentes en la cotidianidad del aula.

Esto es posible reportarlo ya que se estuvo presente en algunas de las sesiones en las que se aplicaron estos exámenes y los profesores permitieron la lectura de estos instrumentos; sin embargo, explicaron que no era posible donarlos para dicha investigación por su carácter de confidencialidad, pero se cuenta con algunos testimonios de los estudiantes, que fueron recuperados de las sesiones de los grupos de enfoque:

...hay que estudiar para el examen todas las diapositivas, de un tema son más de 50...
(Hombre, 30 años).

Es mucha información..., y si eso es lo que viene en el examen, o te la aprendes de memoria o haces un buen acordeón (Mujer, 22 años).

Con que te aprendas de memoria los *Power Point* que nos suben a *Blackboard*, ya pasaste el examen (Hombre, 30 años).

El uso de los exámenes como principal herramienta de evaluación nos conduce a reflexionar sobre la cultura del test que, de acuerdo con Coll (2010), tiende a darle prioridad a la memorización, a la velocidad o a la eficiencia de la ejecución, frente a la comprensión y a la reflexión. Bain (2007) concuerda con Coll (2010) y explica que este tipo de pruebas escritas hacen alusión “al aprendizaje estratégico en lugar del aprendizaje profundo” (pág. 167). Es claro que esto es consistente con la experiencia que en este caso se describe, pues los estudiantes se centran en generar una serie de estrategias tanto para “adivinar” el tipo de preguntas que tendrá el examen como para memorizar a corto plazo el contenido que se dijo en el aula.

A la luz de estas evidencias empíricas, se reitera que las prácticas evaluativas que aquí se describen, también forman parte de un modelo centrado en el profesor y en el contenido y están alejadas de ser parte de la nueva cultura del aprendizaje universitario de la que se hace alusión en el marco teórico, sobre todo porque su propósito va en función de una acreditación y no de orientar el aprendizaje hacia la comprensión y al uso competente de los saberes. Además, entran en contradicción con el enfoque de competencias, pues no permiten valorar el desempeño, una parte esencial de dicho enfoque.

Durante el análisis de las evidencias recogidas en los grupos de enfoque con los estudiantes, se identifica que, si bien los exámenes son recurrentes como herramientas de evaluación, los profesores también se apoyan en las tareas como acciones complementarias

para evaluar, tales como la elaboración de organizadores gráficos, resúmenes, lecturas de capítulos de libros, así como de las presentaciones que generalmente forman parte de un proyecto que tienen que presentar frente al grupo al final del semestre, actividades que vistas desde la función pedagógica de la evaluación, podrían resultar afines con procesos de alto nivel cognitivo. No obstante, los estudiantes expresaron en los grupos de enfoque que tales tareas no cumplen con dicha función, aun cuando se consideren parte de los mecanismos de evaluación:

Los profesores ni las revisan (Mujer, 49 años).

...entregamos tareas y no las vemos de regreso, no nos retroalimentan (Hombre, 30 años).

A veces no entendemos para qué nos dejan las tareas, luego ni las entregamos, como que se les olvida pedirnoslas... (Hombre, 23 años).

Lo importante es que las entregues para que te las cuenten al final (Mujer, 22 años).

La percepción de los estudiantes hace alusión a la poca relevancia que se le da a las tareas como parte de un proceso formativo y reitera que el propósito de éstas, como parte de la evaluación, no son más que requisitos para acumular puntos que se reflejen en su acreditación. Esto se confirma con los testimonios que dieron los profesores en las entrevistas, al cuestionarlos sobre la intencionalidad de incluirlas en el proceso de evaluación; afirman que son solo para “echarles la mano” a los estudiantes, pues de no contar con el puntaje mínimo necesitan “puntos extras” que les eviten reprobar:

¿...para que los repruebas...? mejor hay que ayudarles a que pasen con otras cositas...
(Profesor, 1er sem.).

Pues tengo que reprobar a algunos, o al menos hacer como que los repruebo, después les pido algún trabajo para que se apliquen... (Profesor, 2do sem.).

...si no los ayudas, se van todos de la carrera... y luego ¿qué hacemos? (Profesor 3er sem.).

“...es que el promedio grupal es muy bajo, hay que subirle tantito para que no salgan tan mal (Profesor, 3er sem.).

Con base en los testimonios de los profesores, es posible afirmar que las tareas sirven para que los estudiantes logren obtener una nota cuantitativa aprobatoria y por ello pueden restarle importancia al no revisarlas y retroalimentarlas, pues el valor que le dan con respecto al proceso de construcción de aprendizaje está desdibujado. Al parecer, las tareas no abonan al logro de los objetivos y de las competencias expresadas en el perfil de egreso.

En este sentido vale la pena retomar lo que afirma Biggs (2005) con respecto al propósito de la evaluación, que es el de identificar si el estudiante alcanzó los objetivos total o parcialmente y, en su caso, lo que tendría que hacer para alcanzarlos. No obstante, parece que los profesores tienen otra concepción:

Evalúo... para asignarles una calificación y lo que hago es que desde el inicio del semestre les doy una rúbrica y la subo a Blackboard, les voy asignando puntos y así al final ya saben qué sacaron, me ahorro discusiones, reclamos y retroalimentaciones... el último día les digo qué sacaron y ya (Profesor, 2do sem.).

Porque así lo pide la Universidad, nos piden una calificación y hay que ponérselas... al final del día ellos como yo, solo buscan una calificación (Profesor, 3er sem.).

Las expresiones de los profesores suponen un mecanismo de evaluación unidireccional, poco flexible, tendiente a generalizar el desempeño de los estudiantes, centrado en el poder de decisión del profesor y con pocas miras hacia el proceso de aprendizaje. Sin afán de juzgar como bueno o malo, se resaltan estas características con la intención de señalar que, en cuanto a los procesos evaluativos, hay un reto pedagógico que encierra varios factores. De acuerdo con Biggs (2005) y su propuesta de alineamiento constructivo explicado en el marco teórico, la evaluación es un eje transversal en el proceso de aprendizaje que se diseña y se planea desde el principio en conjunto con los objetivos que se desean alcanzar y en términos de resultados. Esto nos lleva a definir que el primer factor que implica el reto es el de reconceptualizar la intencionalidad de evaluar a los estudiantes; en este caso, parece que la evaluación está alejada de su función pedagógica, se evalúa por obligación, por asignar una calificación, no para reflexionar con los estudiantes sobre su proceso de construcción de aprendizaje como lo sugiere Coll (2010) y menos aún para facilitar la acción curricular, es decir, para darle buen cauce al *practicum*.

Un segundo factor está relacionado con las estrategias didácticas que favorecen el aprendizaje. En el alineamiento constructivo de Biggs, se sugiere diseñar actividades en función de los resultados esperados, de tal manera que lo que se trabaje en el proceso formativo sea lo que se evalúe; en este caso, es posible afirmar, de acuerdo con las evidencias recabadas, que se enseñan y se evalúan contenidos teóricos; si bien es coherente con respecto al alineamiento, vale la pena señalar que mientras los niveles de enseñanza no

se eleven, no será posible ir más allá de la compleja evaluación de contenidos declarativos; es decir, el reto es demarcarse de las acciones tradicionales de la evaluación como conlleva la cultura del test, se trata de integrar otros agentes tales como la autoevaluación y la co-evaluación.

La evaluación conlleva oportunidades de aprendizaje cuando se identifican los aciertos y desaciertos, y este es el tercer factor: la inclusión de un proceso reflexivo. Más que otorgar un juicio mediante un valor numérico, característico de nuestro sistema educativo, es necesario integrar la reflexión para profundizar en la calidad de las experiencias y, por lo tanto para darle sentido a lo que se aprende y a su vez enriquecerlo. De no tener este valor reflexivo, el proceso de evaluación se convierte en un mecanismo perverso para afirmar si los estudiantes saben o no, para determinar, dependiendo del número de reprobados, si el profesor es exigente o bien para dejar en claro, como lo expresó un profesor “¡quién tiene la sartén por el mango!”.

El análisis de las cuatro categorías, presentadas en esta primera parte de la discusión de resultados, nos lleva a resaltar algunas conclusiones. La primera de ellas está en función de la relación entre la teoría y la práctica. Las evidencias analizadas indican la necesidad de incorporar en los procesos formativos, más espacios que favorezcan el *practicum* de tal manera que la distribución del plan de estudios de las carreras cortas (30% de estudio teórico y 70% de trabajo práctico) cobre sentido y logre el fin de otorgar una formación relevante para el mercado laboral. Con esto no queremos decir que la formación que hasta ahora se proporciona, no sea de interés para el sector productivo, por el contrario, a juzgar por las expresiones de los empleadores, los universitarios logran satisfacer sus expectativas en

cuanto a conocimientos y actitudes, sin embargo, manifiestan la necesidad de que los estudiantes se incorporen a las empresas ya con las habilidades que se requieren para el desempeño de las funciones sustantivas, mismas que se adquieren con el *practicum* que conlleva la integración de saberes, de tal forma que sólo se consuma tiempo en la capacitación relacionada con la filosofía organizacional.

Esta reflexión nos conduce a su vez a pensar en los espacios curriculares que requiere el *practicum*. En el modelo de educación técnica de los *Instituts Universitaires de Technologie* en Francia, los estudiantes alternan entre períodos de formación en la escuela y el trabajo y no dejan al final la estadía profesional. Este puede ser un buen ejemplo para considerar en el diseño curricular del modelo mexicano y, en ese sentido, es necesario conducir hacia cuestionamientos relacionados con dejar al final gran parte del porcentaje del trabajo práctico. Se demostró que pocas son las asignaturas en las que se hacen esfuerzos por incluir actividades y estrategias que lleven a los estudiantes a integrar los saberes adquiridos en situaciones reales o simuladas, pero al parecer no son suficientes. En consecuencia, convendría revisar el diseño curricular del modelo con la intención de considerar integrar asignaturas en el plan de estudios en las que las horas prácticas sean llevadas a cabo como tales y mediante acciones relacionadas con el aprendizaje situado, de tal manera que cuando los universitarios se integren a su estadía, lleven consigo una carga más fuerte de experiencias en el ámbito laboral.

Tal vez esto traiga consigo un mayor esfuerzo por parte tanto de los profesores como de las autoridades universitarias. Por parte de los profesores, en cuanto al planeamiento, el

diseño de estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación. Por parte de las autoridades universitarias, para brindar espacios de capacitación relacionada con el desarrollo de habilidades docentes, que tendrán que ir de la mano con el marco del modelo educativo.

Es probable que el resultado de esta capacitación se vea reflejado también en un cambio en cuanto al modelo didáctico. Se demostró que la mayoría de las prácticas educativas se caracterizan por estar centradas en el profesor y en el contenido, lo que conlleva que los estudiantes se sumerjan en un rol receptivo. Si bien el profesorado es el principal motor para generar aprendizajes profundos y para crear condiciones en las que los estudiantes desarrollen sus competencias, también es necesario que éstos asuman un modo de ser universitarios—aun cuando gran parte de su perfil vaya en contravía de este modo de ser, sobre todo por las carencias en el dominio de las competencias generales de bachillerato—, y de apropiarse de todas las posibilidades que los lleven a responder a los desafíos que demanda el quehacer profesional. A juzgar por sus testimonios, los universitarios, están inmersos en un rol receptivo, que al conjugarse con el rol que en este caso juegan los profesores, el resultado se torna un círculo vicioso que no permite avanzar hacia prácticas innovadoras que favorezcan la gestión de los aprendizajes. Se trata entonces de formar, a lo largo de la trayectoria educativa, profesionales capaces de gestionar y generar nuevas formas de aprender, un universitario que sea el protagonista y el arquitecto de sus propios aprendizajes, encauzado en todo momento por un profesor apasionado que lo que enseña no solo son contenidos, sino el mismo arte de aprender.

Dimensión 2. La integración laboral: entre las competencias y la educación humanista

La revisión de la literatura reporta que una problemática poco estudiada en el ámbito de la Educación Técnica Superior (ETS), además de ser la de los procesos formativos, está la relacionada con el seguimiento al desarrollo de competencias de los TSU dentro y fuera del aula y su actuación en el mundo del trabajo (Ruiz, 2009). Como una contribución para llenar este vacío de información, a lo largo de esta investigación longitudinal, se ha identificado una serie de elementos que permiten analizar el proceso del desarrollo de competencias genéricas y específicas de un TSU durante su trayectoria universitaria y su aplicación en los escenarios laborales, aun cuando ésta sea parte del mismo camino formativo.

Por otro lado, parte de la producción científica sobre la ETS (Bennett, 2006; Omar M.K, et al, 2012; Mars, 2012) destaca la necesidad de reforzar la perspectiva de empleabilidad en los egresados, pero existen pocos estudios que ponen en la mesa de discusión el sobrepeso de la formación técnica ante la humanista, esto es que, lejos de promover la apertura del horizonte intelectual, también se favorezca la capacidad de análisis crítico: “que el sujeto tome clara conciencia de cuáles son las diversas posibilidades... de su desarrollo” (Bazdresch, 2000, pág.: 12).

La categorización de las evidencias recabadas incluidas en esta dimensión, permiten aportar un análisis a los vacíos localizados en la literatura vinculados con el desarrollo de las competencias y su relación con un modelo de educación humanista. De aquí la importancia de incluir en el análisis de los resultados una dimensión relacionada con dos perspectivas de

formación que aparentemente han estado separadas: aquélla que tiene como propósito responder a las necesidades del sector productivo mediante la formación de mano de obra calificada y, otra cuyo objetivo es proporcionar herramientas que posibiliten acceder a ocupaciones mejor remuneradas y que puedan impactar positivamente en la calidad de vida, mediante la concientización de la problemática de la actividad profesional. Ambas perspectivas es posible identificarlas en los estudiantes no solo en la estadía profesional, sino también en su expectativa de egreso y los primeros meses de éste en cuanto a su reciente situación laboral.

De aquí que en esta dimensión se incluyan dos categorías: El desarrollo de competencias y La expectativa de egreso: su evolución y puesta en marcha.

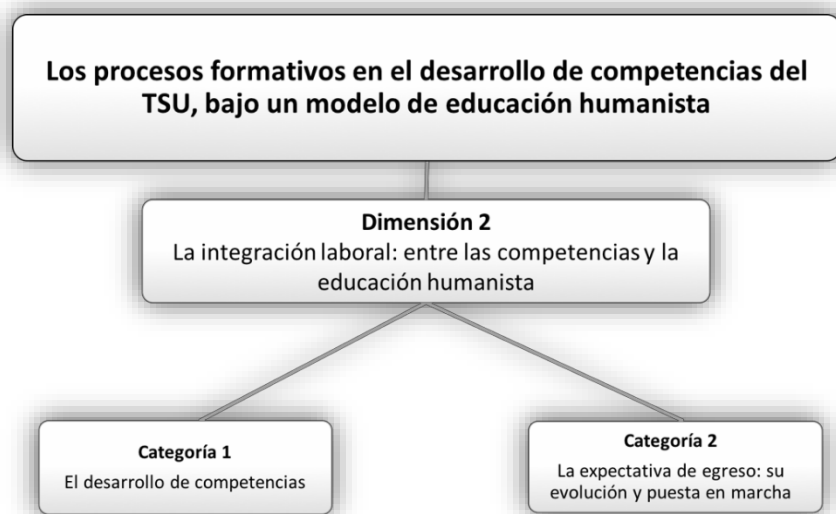


Imagen 7. Dimensión 2. La integración laboral: entre las competencias y la educación humanista.

Categoría 1. El desarrollo de competencias

En el plan de estudios de la carrera de Hoteles y Restaurantes, se integraron diez competencias específicas de las cuales seis hacen referencia al contexto de hoteles, tres al de restaurantes y la restante aplica para ambos. Esto fue posible identificarlo gracias al análisis que se realizó de las asignaturas y las competencias y, con la ayuda de la matriz (Imagen 3) que se elaboró se trabajó con la competencia que es compatible para las dos industrias: **Colaborar con las áreas administrativas y de apoyo para una operación eficiente, promoviendo la Responsabilidad Social y Sustentabilidad.**

La información obtenida en la tercera sesión de los grupos de enfoque, permitió identificar aquéllos conocimientos y actitudes con los que cuentan los estudiantes para desempeñar cada una de las tareas que en su conjunto forman la competencia, entre los que mencionan están la estructura administrativa de los hoteles y restaurantes; los criterios de aceptación y rechazo de los productos e insumos involucrados para la prestación de un servicio; las normas, reglas y políticas para el mantenimiento de los establecimientos; los principios de responsabilidad social y sustentabilidad; las normas y estándares de calidad en alimentos, bebidas, hospedaje; tipo de actividades para la promoción y publicidad y, en general aquellas actividades de operación de los hoteles y restaurantes.

Para indagar más sobre cómo fueron desarrollando la competencia, en los grupos de enfoque se cuestionó a los universitarios en qué asignaturas se habían abordado los contenidos que en su conjunto constituyen la competencia. Destacan, por ejemplo, que de las

asignaturas de primer semestre tales como *Operación hotelera I*, *Operación de restaurantes* e *Introducción al turismo* aprendieron a identificar y a caracterizar las áreas administrativas de los hoteles y restaurantes; los productos, artículos, suministros e insumos de los establecimientos turísticos; las actividades de operación tanto de hoteles como de restaurantes.

De las asignaturas de segundo semestre, consideraron significativas *Administración del servicio* y *Administración del personal*, en las que abordaron la relación que existe entre las diversas áreas que constituyen a los hoteles y restaurantes, los principios de responsabilidad social y sustentabilidad, los procesos de capacitación y de ventas. En el tercer semestre consideraron que en las materias de *Fundamentos de Mercadotecnia*, *Mantenimiento y seguridad* y *Calidad en el servicio en hoteles y restaurantes*, aprendieron las normas y parámetros de calidad en alimentos, bebidas y hospedaje; los canales de distribución para ofrecer los servicios que se demandan; los principios de responsabilidad social y sustentabilidad; las reglas y normas para el mantenimiento y la conservación de equipo. Por último expresaron que en *Gestión de MiPyMEs Turísticas y Responsabilidad Social en Hoteles y Restaurantes*, fueron significativos los contenidos relacionados con los principios de responsabilidad social y sustentabilidad, la tipología y caracterización de los mercados potenciales y los factores a considerar para la toma de decisiones efectivas⁶.

De estas materias, cinco fueron las que se observaron durante la investigación:

Operación hotelera I, *Introducción al turismo*, *Administración del servicio*, *Calidad en el*

⁶ Aun cuando los contenidos se revisaron explícitamente en las asignaturas mencionadas, es importante aclarar que hay temas que se revisan en más de una.

servicio en hoteles y restaurantes y, Gestión de MiPyMEs Turísticas, lo que nos permite comprobar que sí fueron asignaturas claves en la trayectoria de los estudiantes, no sólo porque se consideraron importantes para el desarrollo de esta competencia, sino también para otras a las que refiere el perfil de egreso.

En las entrevistas a los profesores de las asignaturas observadas, se les cuestionó sobre el abordaje de esta competencia dentro de sus clases, afirmaron que algunos contenidos necesarios para su desarrollo sí habían sido revisados pero que, era necesario considerar situaciones didácticas específicas para complementar su desarrollo como lo es la estadía profesional.

Las entrevistas aplicadas a los empleadores permitieron documentar su opinión con respecto a los conocimientos relacionados con la competencia específica que poseen los estudiantes. Afirmaron que cuentan con el abanico de conocimientos que esta competencia supone; expresaron que “saben la técnica y el proceso para hacer inventarios”, “tienen la información básica de ama de llaves y supervisión a cuartos”. Un empleador expresó:

En el tema de la formación vienen perfectos, a mi manera de verlo. Vienen con el concepto de qué es un hotel y de qué es un servicio de calidad... pero siempre les digo, lo que se ve en la operación es muy diferente y se los explico de manera muy gráfica...(Empleador 1, H-M).

De igual manera reconocen que sus actitudes son las esperadas para realizar las actividades: “son proactivos, dispuestos a prestar un servicio”, “son cordiales y están al pendiente para atender solicitudes”.

Los principios de responsabilidad social y sustentabilidad a los que hace referencia la competencia, según los profesores se deben trabajar no sólo en una asignatura, sino que deben ser un contenido que sea revisado en cada una de las materias, es decir, debe ser un tema que se trabaje de manera transversal. En ese sentido, durante las observaciones en aula, se confirma que los profesores relacionan contenidos específicos y propios de la materia con estos principios, tal es el caso de las asignaturas de *Administración del servicio*, *Gestión de MiPyMEs* y *Calidad en el servicio en hoteles y restaurantes*. Los registros de estas observaciones y los diarios de campo dan cuenta de ello:

El profesor pregunta por qué es importante para la IBERO el tema de la responsabilidad social. Un estudiante responde que por el lado humanista. El profesor explica que a la Universidad le interesa que sean excelentes TSU, pero también personas, que sean personas, que se preocupan por personas, porque se les trate como tal y porque es importante cumplir con lo que se promete. Da el ejemplo de los hoteles y restaurantes: “si un hotel o un restaurante ofrece un servicio de calidad, debe cumplirlo”. El profesor explica que será un tema que verán a fondo durante el semestre (Clase de Administración del servicio).

La profesora les hace hincapié en la responsabilidad que como TSU tienen para con la sociedad, les exhorta a ser “gente Ibero” y “agentes de servicio”, TSU comprometidos con la sociedad en el servicio que dan. Ejemplifica con una situación de manejo de quejas y explica dos principios: el comportamiento ético y transparencia (Clase Calidad en el servicio en hoteles y restaurantes).

La profesora inicia su clase con la pregunta ¿qué son las MiPyMEs? Resalta las características y su importancia en la sociedad. Explica que una de las características que éstas deben tener es el cumplimiento de los principios de responsabilidad social y menciona algunos: respeto a los intereses de las partes interesadas, respeto a la ley, la relación entre la organización y la sociedad y, el medioambiente. Dice la profesora: "ustedes van a abrir un negocio.... ¿cual? Los estudiantes van respondiendo de uno en uno

y ante sus respuestas les cuestiona: ¿qué negocio? ¿qué tienda? ¿de qué? ¿en dónde? ¿por qué ahí? ¿y la competencia? ¿y el medio ambiente? ¿cómo vas a tratar el agua? ¿y si los vecinos no te dejan abrir ese negocio? Los estudiantes responden con entusiasmo... (clase de Gestión MiPyMEs, 4to sem)

El desarrollo de esta competencia específica a lo largo de la trayectoria universitaria, es un tanto parcializada. Es decir, a juzgar por las evidencias recabadas, durante los dos años de formación los estudiantes adquieren los conocimientos necesarios, pero las habilidades y destrezas las desarrollan al llegar a la etapa profesional, por lo que es posible reiterar la necesidad de incorporar espacios curriculares en los que tenga cabida el desarrollo de dichas habilidades. Este es un punto que se torna relevante en la ETS, pues su propósito está en función de la formación para el trabajo, y al parecer en este caso, se adolece de una parte importante para responder a las demandas de formación del mercado laboral. Si bien la noción de competencia en esta investigación se ha definido como la capacidad de movilizar tanto los conocimientos, las habilidades y las actitudes en diferentes situaciones de la vida, dicha capacidad se ve truncada por un proceso de formación que al parecer es poco integrador.

De acuerdo con la postura que se tomó a partir del marco teórico y con el estudio Ruiz (2007), en el que concluye que los programas con enfoque de competencias están enfocados a que los estudiantes logren aprendizajes articulados, vale la pena insistir en que la noción de competencia integra saberes que llevan a la persona a resolver problemas, a desempeñar actividades productivas y a responder a diferentes situaciones de vida, lo que implica a su vez un proceso reflexivo que conduzca, como lo prescribe el enfoque de educación humanista, más que a la asimilación de conocimientos, a la adquisición de

cualidades permanentes. Esto nos lleva a afirmar que en el desarrollo de competencias que aquí se analiza, se requiere asimilar que la noción de competencia, es la articulación de saberes que se ponen en práctica de manera reflexiva. Tal vez esto implique mayores dosis de trabajo con los docentes en cuanto a la re-conceptualización integradora del término de competencias y a las intencionalidades que lleven a su dominio.

Por lo que respecta a las actitudes que conforman la competencia, los universitarios ya llegan con algunas de ellas, pero no es posible afirmar si las adquieren a lo largo de su formación, dentro de la universidad o en la estadía; este puede ser un aspecto en el que se requiera profundizar en futuras investigaciones.

Como se explicitó en el apartado del estado del conocimiento, la poca literatura sobre el desarrollo de competencias en la ETS, reporta que las requeridas por el mercado laboral además de ser las propias del área de trabajo, son las de empleabilidad, como comunicación oral y escrita, trabajo en equipo, negociación, liderazgo y pensamiento crítico (Munro, 2007; Bennett, 2006). De aquí que se decidió indagar el desarrollo de tres competencias genéricas que promueve la Universidad y que se relacionan con las de empleabilidad: comunicación, argumentación crítica y trabajo en equipo.

Las definiciones operacionales de estas competencias genéricas con las que trabaja la universidad se presentan en la tabla 4 y son de utilidad para observar con estos parámetros si se trabajan, si se desarrollan o en su defecto si son o no promovidas.

Competencia	Definición *
Comunicación oral y escrita	Expresa ideas y sentimientos en forma oral y escrita, para interactuar de manera clara y veraz, de acuerdo con el contexto profesional. Elementos: Producción y comprensión oral y escrita en la lengua materna. Producción y comprensión oral y escrita en una segunda lengua. Uso e interpretación correctos de información gráfica, simbólica y matemática.
Argumentación crítica	Formula juicios fundados en la evidencia disponible y propone soluciones a problemas tomando en cuenta el contexto en el que se presentan.
Trabajo en equipo	Colabora con un conjunto de personas para lograr un propósito común, considerando los diferentes puntos de vista del grupo y asumiendo la responsabilidad compartida. Elementos: Capacidad de diálogo. Manejo de conflictos. Organización de actividades, distribución y ejecución de roles. Trabajo colaborativo.

*Marco conceptual para el diseño de los planes de estudios de las Carreras de Técnico Superior Universitario, 2012.

Tabla 5. Definición de competencias genéricas

Las evidencias recabadas con los profesores durante las entrevistas, nos permiten afirmar que la mayoría de los profesores han trabajado estas competencias en su salón de clases:

Las competencias que manejo en mi clase...no me acuerdo bien... siempre te voy a decir que van orientadas a la parte crítica, eso me acuerdo... son las de comunicación y creatividad. Para esta materia... requiero más creatividad ... es Operación hotelera, lo que más trato de hacer es que ellos vuelen, para mi es más importante generar ideas (Profesor 1er sem).

Tengo las de trabajo en equipo ...análisis... o sea criterio... ¡argumentación crítica! y creo que... ya no me acuerdo si fue otra más...Fueron dos o tres, pero no recuerdo la otra. Busco fomentarlas casi en todas las clases ..., los pongo a trabajar en equipos que yo selecciono la mayoría de las veces en el salón, trato así de fomentar que se adapten a diferentes tipos de opiniones y a diferentes tipos de pensamientos. Y en cuanto al análisis

crítico... argumentación crítica, les pido mucho que participen, pero que no participen diciendo cosas que son obvias... (Profesor 2do sem).

En combinación con estas intencionalidades que expresan tener los profesores, es notable la manera en la que los estudiantes han aprovechado, a lo largo de su trayectoria universitaria, los espacios que propician el desarrollo de estas competencias y avanzar en su dominio. Los registros de observación y los diarios de campo, dan cuenta de este progreso y facilitan la visión histórica longitudinal propia de esta investigación, en especial en lo que se refiere a la competencia de comunicación oral y escrita:

Un estudiante levanta la mano para ser él quien exponga, le da la memoria USB al profesor para proyectar. Su exposición es sobre los proyectos turísticos en México que implementa actualmente el Gobierno Federal con apoyo de inversionistas franceses. Un estudiante se ofrece para apoyar a cambiar las diapositivas.

Su presentación de *power point* con la que apoya su exposición tiene texto e imágenes, el estudiante solo lee, su vocabulario técnico es escaso (en cuanto al uso de términos relacionadas con el turismo), su movimiento corporal es excesivo, al dar su opinión sobre la nota que expone lo hace muy rápido, casi no se le entiende (Clase de Operación Hotelera I, 1er sem.).

Es la última clase del semestre, antes de entregar calificaciones la profesora hace una retroalimentación para cerrar, agradece su atención, sus ganas a pesar de todo lo conflictivo... Les sugiere hacer trabajos ya de ellos mismos no de “copiar y pegar”. Les dice que han tenido un avance muy bueno al hacer sus trabajos con su reflexión y al exponer frente al grupo, dice que hay una gran diferencia a como exponían en primer semestre (Esta profesora les dio clase en primer semestre, por eso lo comenta). Termina la retroalimentación y pide a algunos estudiantes que se acerquen a ella (Clase Calidad en el servicio en hoteles y restaurantes, 3er sem.).

Los estudiantes inician la clase con su exposición sobre el tema de teorías de la justicia social. Mientras los estudiantes exponen, el profesor complementa la información con algunas reflexiones y asociaciones con lo que actualmente se vive en el país. Los jóvenes comunican con claridad sus ideas, su vocabulario es variado, los ejemplos que dan son relacionados a la situación del movimiento del IPN lo que genera participación en el grupo, su movimiento corporal es mesurado sin llamar la atención, su presentación personal proyecta pulcritud (Clase Justicia social, 3er sem).

En suma, durante los primeros semestres, se observó que los estudiantes usaban un vocabulario escaso relacionado con la industria, tenían poca estructura en sus ideas y argumentación y, poca seguridad al pararse frente al grupo. Conforme fueron avanzando se expresaban con mayor claridad e ilación, su expresión corporal era más controlada, pero aún se notaban nerviosos. Para el tercer semestre se registra un avance notable al estar frente al grupo, sus expresiones fueron más fluidas, con mayor dominio del vocabulario técnico y con más confianza en lo que decían. Los profesores de este mismo semestre, expresaron que sus trabajos escritos presentaban ideas con estructuras claras, “aunque a algunos aún les hace falta corregir más la ortografía”. En el último semestre cursativo los estudiantes se expresaban con claridad, mucho más formales en su vocabulario y en su presentación personal.

Los profesores también identificaron avance en esta competencia y expresaron que aun cuando regresaban sus exámenes escritos con muchas correcciones de ortografía la estructura de sus ideas parecía haber mejorado. El siguiente es un fragmento del relato de un profesor que da cuenta de este desarrollo:

Al inicio del semestre les pedí que me enviaran por correo electrónico su tarea, y cuando así lo hicieron, el correo decía:

<<Profe, ahí le mando mi tarea...bien por usted...firma del estudiante>>.

Casi al finalizar el semestre, el mismo estudiante me envió un correo con su tarea y ahora decía:

<<Estimado profesor, le envío mi tarea y quedo en espera de su acertada retroalimentación. Quedo a sus órdenes para cualquier comentario. Agradezco su tiempo. Reciba muchos saludos...firma del estudiante. >>

Me sorprendí mucho de este cambio, pero más me gustó ver su progreso... (Profesor, en reunión de seguimiento con profesores).

Al cristalizar las evidencias obtenidas tanto de profesores, estudiantes y de las observaciones en aula, sale a la luz la combinación de los esfuerzos por trabajar como parte del proceso de formación, la competencia de comunicación oral y escrita. Se trata de los esfuerzos tanto de los profesores como de los estudiantes. De los primeros es notable su insistencia en que los universitarios corrijan sus expresiones tanto por la vía escrita como la oral, al retroalimentar y marcar los errores de ortografía y al insistirles que expresen sus propias ideas. Por parte de los estudiantes, el esfuerzo se vislumbra en su mismo desempeño, al exponer e ir mejorando semestre tras semestre, sus expresiones verbales y corporales.

Esto representa un acierto en el aspecto del desarrollo de competencias en la ETS, pues refiere a la articulación tanto de propósitos formativos, como al interés y motivación que manifiestan los estudiantes. Parece que, en esta competencia en específico, hay una clara intencionalidad de trabajarla de manera transversal.

En la competencia de argumentación crítica se identifica un escalamiento progresivo en los estudiantes. Esta competencia refiere a la formulación “de juicios fundados en la evidencia disponible y propone soluciones a problemas tomando en cuenta el contexto en el

que se presentan” (UIA, 2012). Tomando como base esta definición, se destaca que los estudiantes se ven a ellos mismos más críticos en sus cuestionamientos, en sus participaciones y en sus discusiones grupales.

En el grupo de enfoque, los estudiantes que laboran, comentaron que ellos mismos se perciben con más herramientas para resolver problemas y argumentar sus propuestas en sus lugares de trabajo, incluso refieren que consideran tener la sensibilidad de anticiparse o prever para evitar caer en una situación de contingencia, o bien si la tienen, resolverla con propuestas innovadoras:

He hecho propuestas en mi trabajo para aumentar la productividad, y no solo en mi área, sino que he visto cosas en otras áreas y le digo al jefe que me dé chance de proponer algo para resolverlo... (Hombre, 27 años).

Hace poco tuve un problema con un cliente, en otra época seguro le hubiera colgado el teléfono, pero pude controlarme y poco a poco le fui dando soluciones a cada una de las cosas que reclamaba..., al final el cliente me agradeció mucho haberle resuelto su problema” (Hombre, 27 años).

Los estudiantes que no laboran expresaron en las sesiones del grupo de enfoque, que se perciben más participativos, capaces de argumentar sus propuestas o de dar sus opiniones fundamentadas aun cuando no se hayan enfrentado a alguna situación laboral pues afirman “lo hicimos en clase y eso ayuda”.

Me acuerdo que una vez, en una exposición de un compañero... no me acuerdo en qué clase estábamos, creo que era la de Servicios de viaje..., se dio un debate sobre cómo hacer crecer el turismo en México... él decía que no se necesita que lleguen inversionistas a sobreexplotar las zonas turísticas. Yo le dije que no estaba de acuerdo con él, porque ésta

inversión serviría para generar empleo y sería sustentable..., porque aunque yo no trabajo, pues si soy vacacionista, y ahí empezó la discusión... estuvo muy padre porque todos participábamos, dimos nuestros puntos de vista..., unos hasta llegaron a medio enojarse.... Creo que si esto hubiera sido al principio de nuestra carrera nos hubiéramos quedado callados, como que “ah... órale” (Mujer, 27 años).

Ante estos testimonios, es posible afirmar que es notorio que los estudiantes han logrado integrar en sus argumentos sus propias reflexiones, relacionarlas con lo que ven en clase, con lo que investigan y en su caso, con lo que viven en sus trabajos y en su cotidianidad.

Los profesores expresan haber identificado un crecimiento en los estudiantes en cuanto a lo que implica esta competencia: juicios fundados, propuesta de soluciones, análisis del contexto.

Siempre les pido una opinión ..., pero en esa opinión se nota una gran diferencia entre principio de semestre con el final de semestre, porque la opinión al principio la dicen como si le estuvieran hablando al de la carnicería, ósea lo dicen muy muy coloquial, pero conforme va pasando el tiempo y conforme va pasando el semestre y conforme va pasando la práctica de ir escribiendo tanto resúmenes como opinión personal, van argumentando de mejor forma y van pensando en cosas que no habían pensado antes (Profesor 2do sem).

Si hay diferencia, claro que si, inclusive hay una gran diferencia a principios de semestre en cuanto a la seguridad que tienen ellos consigo mismos a como es al final de semestre cuando ya hacen una presentación, se paran ya a exponer sin tanto prejuicio con más seguridad en lo que dicen, con mayor conocimiento, ya no dicen tanta incoherencia ni lo primero que se les viene a la mente... ya le piensan más... (Profesor 3er sem).

Las observaciones en el aula y los diarios de campo, ofrecen evidencias de la manera cómo los estudiantes desarrollaron esta competencia en el transcurso de los diferentes

semestres. Se observó cómo los universitarios daban soluciones a situaciones de contingencia que vivieron en clase, por ejemplo, al inicio de su trayectoria universitaria no sabían cómo conectar el cañón en la computadora y proyectarlo, quienes solucionaba esto eran los profesores. En el siguiente semestre los estudiantes en una situación similar, ya no pedían ayuda al profesor ni a sus propios compañeros, buscaban la manera de resolver y adaptarse a las contingencias que se presentaban.

El primer equipo se prepara para exponer, pero el proyector no reconoce la computadora, un par de estudiantes intentan arreglarlo pero no pueden hacerlo, piden ayuda al profesor y éste logra empujar la señal de la computadora para su proyección. Un estudiante miembro del equipo, le pide ayuda a un compañero para pasar las diapositivas (Clase Administración del servicio, 2do sem)

Tienen problemas al conectar la computadora del profesor al proyector, pasan unos minutos y no lo solucionan, un estudiante dice “ahorita lo solucionamos”, le avisa al profesor que saldrá por su computadora personal para conectarla y proyectar su presentación. Mientras el estudiante regresa, el equipo empieza a exponer “a capela”, sin presentación, solo se apoyan con las notas que tienen en sus manos. El estudiante no tarda más de 5 minutos. Conecta su computadora, buscan la diapositiva que apoya lo que en ese momento están explicando y continúan (Clase justicia social, 3er sem).

En las empresas en las que algunos jóvenes llevaron a cabo su estadía profesional, los empleadores expresaron su beneplácito por su actitud propositiva, sin dejar al margen su disposición de aprender. Los testimonios de dos empleadores dan cuenta de ello:

Nosotros les decimos “ustedes no son robots... ustedes que están aquí tienen otra visión y nos pueden retroalimentar”, les decimos que, aunque estén haciendo prácticas nos importa que nos den su punto de vista y en ese sentido, a ellos dos los veo muy bien, nada pasivos, con

una súper buena actitud para trabajar, proponen cosas en el día a día, aunque a veces no es posible considerar sus propuestas por los estándares y políticas de la marca, pero eso se aprecia, porque les interesa mejorar las cosas como se hacen aquí, eso está muy bien... (Empleador 2, H-H)

A [el practicante] lo que le ayudaba mucho era su actitud y su carácter... él tenía muy poco trato con la gente porque casi siempre estaba en cocina, pero cuando veía que había mucha gente él se salía, y se salía aquí con los clientes y les decía “le voy tomando su orden” y aunque él, no era mucho de alimentos y bebidas, agarraba su comanda y su pluma y él iba, tal vez esa parte no la conocía muy bien iba y les iba dejando a los compañeros los papelitos y les decía “tienes este pedido” pero ya la gente ya la había mandado a sentar, entonces eso era lo que me encantaba de [el estudiante], no esperaba a que yo le dijera “sal y ayúdale a tus compañeros” (Empleador 2, R-H, SS).

Cristalizando las evidencias, se visualiza entonces, un crecimiento cruzado entre la competencia de comunicación y argumentación crítica, pero también interconectado con los contenidos que hacen referencia a la competencia específica observada. Este crecimiento o desarrollo lo explica Coll (2010) al afirmar que es parte de un proceso de construcción a la que llama actividad mental constructiva, que implica asimilar y dotar de significado los encuentros e interacciones con los contenidos y las prácticas cotidianas, de tal manera que este progreso cobre sentido.

Esta competencia está relacionada con las habilidades de pensamiento crítico, y en ese sentido, resulta relevante reflexionar sobre la posibilidad de ir más allá de exhortar a los estudiantes a emitir su opinión y a resolver problemas. Es necesario, enfocar el aprendizaje desde una perspectiva crítica y transformadora mediante la optimización de estrategias que promuevan la construcción y reconstrucción de conocimientos y habilidades; buscar y

fomentar espacios en los que la innovación y la creatividad a la que hacen alusión los profesores den origen a mejoras, en este caso, de los procesos productivos. Se trata de darle cauce a los procesos de maduración cognitiva, para que a su vez se promueva en los estudiantes la posibilidad de verse capaces de reconstruir con otros, de acuerdo con Zubiri (1986), un modo de ser en el mundo laboral.

Silva (2006), afirma en su estudio, que es necesario equilibrar la generación y transmisión de los conocimientos con el desarrollo de habilidades de pensamiento para el logro de las competencias requeridas en el ámbito laboral, López Calva (2009) añade a este equilibrio la acción transformadora de la educación caracterizada por ofrecer herramientas no solo para atender el aspecto cognitivo y laboral, sino también para responder a las demandas sociales y a la conformación, según Nicolás (2008), de una cultura de aprendizaje-trabajo, una cultura que aún se ve desdibujada en la ETS.

No obstante al desarrollo que han tenido estas competencias, se identificó que hay una en la que lejos de crecer, ha ido en detrimento, es la de trabajo en equipo. Las expresiones de los profesores dan cuenta de ello:

...no saben trabajar en equipo..., lo que hacen es dividirse las tareas, uno hace una cosa, otro imprime, otro engargola y otro entrega... (Profesor, 3er sem.).

Se les dificulta mucho trabajar en equipo, no se ponen de acuerdo y como siempre, solo uno es el que acaba haciendo el trabajo, se nota cuando lo presentan... (Profesor, 2do sem).

Por su parte los estudiantes expresan que:

...algunos de los compañeros no tienen el tiempo para reunirse, para ponernos de acuerdo, como trabajan, a veces solo nos mandan información o nos preguntan cómo vamos... eso no es trabajar en equipo (Mujer, 27 años)

...hay quienes no les interesa trabajar en equipo y al final uno o dos son los que acaban haciendo el trabajo (Mujer, 22 años).

Nadie sabe trabajar en equipo, a mí en lo personal no me gusta, porque hay que arriarlos... (Hombre, 30 años).

Llama la atención que los profesores, durante sus clases, intentan activar procesos formativos mediante el trabajo en equipo, sin embargo, los resultados acaban siendo un conjunto de quejas e inconformidades más que de aprendizajes. En los registros de las observaciones se identifica que en los primeros semestres los estudiantes se reunían con entusiasmo a ponerse de acuerdo, lograban consensos y al menos se veía el interés por cumplir con lo que el profesor les pedía. A lo largo de los subsecuentes semestres, fue creciendo el descontento por este tipo de tareas, incluso cuando los profesores les indicaban que expondrían en equipo, algunos estudiantes se acercaban a pedirles que les permitieran exponer de manera individual. El siguiente registro de observación de la clase de *Calidad en el servicio en hoteles y restaurantes* da cuenta de ello:

La segunda parte del examen tiene que ser respondida en equipos de trabajo. Los estudiantes hacen equipo con las personas que se encuentran más cercanas a ellos. La profesora pasa con cada uno de los equipos a escuchar y a ver lo que están haciendo. Hace comentarios como “nada se repite” “Por qué no preguntan mejor qué sabe cada quién de cada punto...” “No se trata de dividirse el trabajo” “No se vayan echar la culpa, ni a sus compañeros si se equivoca o no sabe”.

Los estudiantes siguen respondiendo en los equipos que armaron y los puntos que escogieron. En los equipos discuten las preguntas y dan opciones de respuesta, discuten incluso si es lo correcto o no. Un equipo (de 3 estudiantes) termina su parte y le dicen al que está solo “¿...te ayudamos?” y 2 caminan hacia el compañero, pero éste les pide que lo dejen terminar solo y después les enseña sus respuestas (Clase Calidad en el servicio en hoteles y restaurantes, 3er sem).

Esto es consistente con lo que expresan los empleadores sobre los estudiantes y esta competencia, pues algunos de ellos expresan que mientras los estudiantes trabajan solos y bajo la supervisión de algún empleado, su desempeño es muy bueno, pero desafortunadamente, cuando necesitan establecer algún acuerdo con el equipo de trabajo, “con los practicantes no se cuenta”:

Dan su opinión, proponen, incluso uno de ellos me entregó una propuesta de un proceso por escrito, muy bien escrito, pero me llamó la atención que el ama de llaves me platicara que cuando se puso de acuerdo con los camaristas para dividir tareas y lograr la meta de división cuartos, no se le conoció la voz al chico, tal vez porque le dio pena o no se sintió parte del equipo, tal vez por ser practicante... (Empleador 2, H-H)

Según la Comisión de la UNESCO para la Educación del Siglo XXI (Delors, 1996), el trabajo en equipo es una de las competencias básicas que se debe fomentar en los sistemas educativos. Perrenoud (2009) declara que esta competencia supone el valor de la cooperación y del consenso y los considera parte esencial del ejercicio profesional. Pozo (2013) explica que la competencia de trabajo en equipo trae consigo la generación de un aprendizaje autónomo caracterizado por la ayuda mutua, valores que son considerados en el ideario de la Universidad y por ello parece preocupante que no haya sido posible fomentarlos a lo largo de la trayectoria de estos estudiantes.

Con respecto a las competencias ignacianas⁷, aun cuando en algunas asignaturas se eligieron para su desarrollo (Ver la matriz de análisis entre asignaturas y competencias - Imagen 3-), los profesores las perciben ajenas a la formación profesional y a los objetivos de las materias, desconocen el documento en el que se definen y en el que se explican sus elementos constitutivos. Durante las entrevistas se corroboró esta afirmación:

Esas cosas (las competencias) tienen que ver con la religión y mi materia es más del campo laboral...no veo nada de eso... (Profesor, 1er sem.).

Yo me enfoco a trabajar las que impactan en mi materia que son trabajo en equipo y argumentación crítica, las otras... pues ni sé cuáles son...(Profesor, 2do sem.).

Los estudiantes, en cambio, expresan que las competencias ignacianas, han marcado su formación profesional porque las han trabajado en las materias de Reflexión Universitaria⁸. Afirman haber tocado temas que los hacen “ver desde otro punto de vista las experiencias de vida personal y laboral”. Ello se evidencia en las reflexiones de este joven:

Yo trabajo en un hotel y cuando me explicaron lo que era la trata de personas en X materia, me di cuenta de lo alerta que debía estar para denunciar algo raro que viera. También les platicué a mis compañeros de trabajo, para que ellos también estuvieran listos, pero todos me respondieron que ellos no se iban a meter en problemas... esto me hizo darme cuenta de lo importante que es lo que yo estoy aprendiendo... y que me hace diferente al resto de mis compañeros de trabajo (Hombre, 27 años).

⁷ De acuerdo con el Marco conceptual para el diseño de planes de estudios de TSU, se definen estas competencias de la siguiente manera: *Compromiso integral humanista*: Promueve condiciones de vida más justas y plenamente humanas, con base en una visión fundamentada en la dignidad de la persona. *Discernimiento y responsabilidad*: Pondera posibles soluciones a los retos profesionales, sociales y personales, para elegir la mejor alternativa, con libertad y aceptación de las consecuencias.

⁸ El plan de estudios contempla tres espacios curriculares para impartir estas materias: Desarrollo personal y espiritualidad, Justicia social y mundo contemporáneo, y un espacio que es optativo en el que los estudiantes pueden elegir una asignatura, entre ellas: Apreciación del cine, La música y el hombre, Literatura, cine y persona, Experiencia estética.

Durante el tercer y el cuarto semestre, los estudiantes expresaron que en las asignaturas de *Desarrollo personal y espiritualidad*, *Justicia social y mundo contemporáneo* y *La música y el hombre*, estudiaron temas que impactaron directamente en su trayectoria, pues aun cuando “las clases a veces eran medio aburridas”, los hacían verse situados en una realidad y con una serie de herramientas sensibles para responder y apreciar lo que ellos son y lo que había en su entorno.

En las entrevistas, los empleadores comentan que los TSU de la Ibero tienen un sello particular a diferencia de practicantes de otras instituciones, y es que los perciben “preocupados por el otro” y capaces de afrontar retos profesionales. Las siguientes afirmaciones dan cuenta de ello:

En una ocasión, llegaron varios meseros y entre ellos estaba el chico de TSU, uno de ellos traía la camisa manchada y el capitán le dijo:

<< - oye traes manchada la camisa

- pero ...¿qué tiene? me manché cuando ya venía para acá

- pero no puedes trabajar así>>

Entonces el chico de TSU sacó una camisa de su mochila y se la prestó, sin chistar, simplemente se la dio. Podrías decir, “Ah, pues que buena onda”, pero ese simple detalle que él tuvo con el compañero le salvó el día, eso no se ve en los otros chicos... (Empleador 1, H-M)

...Yo lo tomaba en cuenta en turnos como muy críticos así como “te necesito” y si lo pasaba de áreas, lo sorprendente es que podía resolverme problemas súper rápido ... Desde un principio vi que es una persona que tiene muchísimo compromiso, responsable, y que sobre todo se ve a futuro en esta industria” (Empleador 2, R-MM).

A mí me sorprendía y se lo decía... es tu puntualidad, preguntar las dudas sobre la cafetera, el punto de venta de cómo se marcaba, era muy dinámico... él si sabía resolver problemas...él venía algún sábado y la persona encargada de abrir el punto de venta no había llegado, cuando yo llegué él ya había abierto el punto de venta..., él tenía mucho esa parte, y eso es, es lo que siempre le dije, “toma la decisión, yo te voy a respaldar...” (Empleador 2, HR-SS).

Es posible que estos testimonios sobre el desarrollo de las competencias propias del modelo educativo que promueve la universidad, den cuenta de la aproximación que los estudiantes han tenido con dicho modelo, que se define como humanista con un fuerte compromiso de formar estudiantes “con y para los demás”, capaces de tener un desempeño profesional distinguido y a favor del bien común (Secretariado para la Justicia Social y Ecología, 2014).

No obstante, durante las entrevistas con los empleadores, también expresaron el descontento por algunos jóvenes –al menos dos- que no mostraron este comportamiento y que por consecuencia se vieron obligados a dejar la empresa y buscar otra opción para terminar su estadía profesional.

En suma, es evidente que los profesores centran su intencionalidad educativa en el desarrollo de competencias específicas implícitas en el perfil de egreso y relacionándolas con los contenidos disciplinares, dejando a las asignaturas propias del modelo el abordaje y la reflexión de las competencias genéricas. Ante ello, es claro el esfuerzo de los estudiantes por movilizar e integrar ambos tipos de competencias durante la estadía en las empresas, haciendo patente la opción de su modo de ser a la luz de sus facultades y potencias (Zubiri, 1986).

Se observa que existe una ruptura entre el desarrollo de las competencias específicas que son propias del perfil profesional y las competencias genéricas que son definidas por la universidad en las cuales asume un compromiso formativo y hacen alusión al modelo de educación humanista. Podría afirmarse que los estudiantes recorren dos caminos a lo largo de su trayectoria universitaria, uno que busca llegar a la meta de ser un TSU experto en las tareas convenientes de la industria hotelera y restaurantera y otro que va en busca de la sensibilidad ética, del compromiso con la sociedad y en el “nosotros consciente” (López Calva, 2009), ambos caminos son unidos por los estudiantes al final de su paso por la universidad; ¿cómo logran hacerlo? Es algo que no se alcanza a identificar en las evidencias recabadas para esta investigación. Lo que sí fue posible observar, es que el ambiente de la universidad, las actividades extracurriculares y la intervención de las áreas que apoyan a los estudiantes en su paso por la universidad, despiertan en ellos el espíritu del compromiso social; sin embargo, valdría la pena profundizar en estudios futuros.

Se abre otra interrogante relacionada con la transversalidad del desarrollo de competencias específicas y genéricas. Habría que preguntarse si esto es lo que se pretende bajo un modelo educativo de corte humanista y profundizar en las razones por las que se da esta disolución y, en su caso qué mejoras se requieren.

Categoría 2. La expectativa de egreso: su evolución y puesta en marcha

Como parte de sus motivaciones iniciales, los estudiantes expresaron en los grupos de enfoque y en las entrevistas individuales, que al ingresar a la carrera veían con mayor

cercanía el logro de metas personales y profesionales. Uno de los objetivos que en su mayoría tenían en el primer y segundo semestre, era el de continuar sus estudios y obtener además de un título de Técnico Superior uno de Licenciatura, esto se reportó en el perfil de los estudiantes. Sin embargo, conforme avanzaron en su trayectoria educativa, esta expectativa fue cambiando y se fue orientando más hacia la empleabilidad. Para el tercer semestre, los estudiantes manifestaban su interés por ingresar al mundo del trabajo, especialmente tenían la expectativa de incorporarse a la industria hotelera:

Yo... quiero trabajar en un hotel, sería en ciertas áreas... porque siento que nos han estado dando más cosas de hoteles, me late como la administración en un hotel como que ya nos han estado dando esas herramientas, además es mucho más atractivo, o sea para mí, como todo lo que se hace en los hoteles, te encuentras con mucha gente, muchas actividades, mucha mucha responsabilidad, bueno, a mí me gustaría más entrar a trabajar en un hotel, voy a ver si mis prácticas de estadía las hago en uno (Mujer, 22 años).

No tengo como una preferencia entre los hoteles y restaurantes, creo que en cualquiera de los dos lugares, aunque sí creo que en un hotel sería mucho mejor, porque... pues además de que tienes más chance de crecer, conoces a mucha gente y he visto que la gente se queda por años trabajando ahí, como que hacen... ¿cómo se dice?... carrera..." (Mujer, 20 años)

Como es posible observar, estos testimonios pertenecen a algunas de las estudiantes más jóvenes, mismas que no tuvieron experiencia laboral a lo largo de su trayectoria universitaria. En el caso de los estudiantes de mayor edad fue común encontrar que sus expectativas se fundaban en sus propias experiencias laborales previas en la industria restaurantera y hotelera y, en varios casos, el deseo de profesionalizarse:

...tengo más de quince años laborando en el área de servicio de restaurantes, y un tiempo fui gerente de una discoteca, tengo experiencia en la operación de restaurantes y en el manejo de personal (Hombre 40 años).

... he trabajado en el ramo de la gastronomía desde que inicié la vida laboral hace dieciséis años. He trabajado en restaurantes así como en hoteles, por tal motivo quiero especializarme en esto, y la universidad es un paso más en la escalera que tengo que subir (Hombre, 34 años).

Para el cuarto semestre, los estudiantes expresaban su interés no sólo por integrarse laboralmente a un hotel o a un restaurante, sino que empezó a gestarse en ellos un espíritu emprendedor:

Me gustaría ... dar consultoría a empresas de servicio a comensales, también me gustaría iniciar mi propio negocio de comida vegetariana (Hombre, 41 años).

Mis expectativas a futuro es poner mi propio restaurante para tener una vida mejor económicamente y poder ser una persona emprendedora en todos los aspectos y poder desenvolverme mejor en la vida laboral ... (Hombre, 25 años).

...tengo como proyecto implementar un negocio en el que pueda ofrecer un servicio integral para eventos sociales como son alimentos, invitaciones, reservaciones y bebidas (Mujer, 34 años).

Las expectativas de estos jóvenes coinciden también con las reseñadas por otros estudios (Maillet, 2004, Grignon, 2002, Flores, 2009; Silva, 2006; Ruiz, Cohen, 2009; Dubet, 2005) en los que se reporta que, por las características de las carreras cortas -mismas que ya se han explicado en apartados anteriores-, más allá de un interés intelectual,

prevalece un empeño en la profesionalización para asegurar el ingreso al mercado laboral o en su caso, mejorar sus condiciones laborales, lo que reitera la función que adquieren los estudios universitarios en la vida de estos jóvenes, que es la de forjarse un mejor futuro (Silva, 2012):

...me propuse que al entrar a la universidad y estudiar esta carrera específica pudiera ayudar a crecer mi nivel profesional y familiar. Ahora tengo en mente terminarla y empezar a luchar por tener un mejor trabajo y mejor estilo de vida (Hombre, 34 años).

Quiero tener mejores condiciones laborales y desarrollarme en el ramo restaurantero, espero poder viajar a Cancún y que la carrera sea la base para un buen empleo (Mujer, 26 años).

Quiero laborar en el ámbito hotelero y tener un trabajo estable con posibilidad a desarrollarme y tener una vida digna (Hombre, 27 años).

Asimismo, vale la pena referenciar el tema de la concreción de un proyecto, según Dubet (2005), abordado ya en el marco teórico. Recordemos que Dubet define tres tipos de proyectos, los profesionales, los escolares y la ausencia de proyecto. En este caso, parece que los proyectos profesionales son los que más registro presentan en estos estudiantes.

Por su parte, las expectativas iniciales referentes a la continuación de la formación profesional fueron desvaneciéndose, dejando un mayor impulso al deseo de ingresar al mercado de trabajo. Así el proyecto profesional se ha impuesto sobre el escolar (Dubet, 2005), posiblemente por el ajuste entre intereses y posibilidades, ya que, como se reporta en la literatura (Bahr, 2011; Haynes y Huayhuaca, 2010; DiMaria, 2012; M.K., Omar, A.R.

Bakar and Mat Rashid, 2012; Skolnik, 2011), no hay un seguimiento concreto para quienes continúan o transfieren sus estudios, por lo que la pertinencia de las transferencias o del carácter terminal de las carreras cortas, aún está en tela de juicio. Al respecto, vale la pena explicitar que las carreras cortas que ofrece esta universidad, no tienen posibilidad de transferencia es decir, no es posible que los jóvenes continúen sus estudios al nivel de licenciatura dentro de la institución, lo que pudo haber sido un factor para que el proyecto profesional haya ganado terreno sobre la expectativa inicial.

Al cristalizar las evidencias obtenidas relacionadas con esta expectativa de egreso, se descubrió otro tipo de proyecto que le da un campo de aplicación diferente a la formación universitaria: el proyecto social. Una parte de los estudiantes, junto con su proyecto profesional, tienen la idea de ejecutar en un futuro un proyecto social. Ello refiere a ejercer la profesión con el compromiso de contribuir a la sociedad. Así se aprecia en los siguientes testimonios:

... pretendo tener un negocio del giro de alimentos, pienso mucho en un programa de alimentación saludable para niños o algo por el estilo, quiero que este enfocado a niños porque me preocupa el futuro de mi país (Mujer, 26 años).

Al terminar quiero aplicar todas mis habilidades y conocimientos para poder desempeñarme como un profesional y para poder contribuir a mi sociedad y a mi país con actividades que ayuden a la gente, por ejemplo, me imagino poner un hotel para dar trabajo a mucha gente o asociarme con otros para hacer un tipo.. colectivo..., por ejemplo, ...no hay mucho sobre turismo alternativo o turismo social, yo quiero dedicarme a eso, para que la ganancia del turismo sea más pareja (Hombre, 27 años).

Yo pienso que nos están formando, preparando para servir a la sociedad, creo que toda la formación te sirve para eso, vaya para coexistir y para retribuir algo a la sociedad, así pienso yo, y pienso que al salir de la escuela, puedo poner un negocio, como un restaurante tipo sustentable, que cumpla con lo de responsabilidad social, que ofrezca buenos sueldos a los trabajadores, pero sobre todo, sobre todo, que le dé algo a la sociedad (Mujer, 27 años).

Aun cuando son pocos los estudiantes que visualizan este tipo de proyectos, llama la atención que está presente en ellos la intención de ser un factor de cambio mediante el ejercicio de su profesión, pues quieren poner al servicio de la sociedad, proyectos de desarrollo que cambien el sentido de ver el ramo industrial en el que están inmersos. Esta apreciación tiene su origen en las aulas, específicamente en el ambiente de la asignatura de *Introducción al turismo* de primer semestre. En la última clase del semestre, la profesora tocó el tema de turismo alternativo, haciendo hincapié en los productos turísticos que se pueden ofrecer de acuerdo al entorno. Los estudiantes hacen preguntas sobre el turismo rural y es en este momento cuando algunos estudiantes expresan su interés por los proyectos sociales. El registro de la observación da cuenta de ello:

La profesora comenta, que para terminar la clase, verán lo que es el turismo “alternativo”. Explica el tema con el apoyo de una presentación de power point, misma que contiene imágenes sobre lugares y productos turísticos que responden a las características del turismo alternativo.

Hace referencia al turismo de aventura y al turismo rural. Explica los logros de cada uno y da ejemplos.

Los estudiantes expresan su interés por el turismo rural, les llama la atención que no hayan escuchado hablar de esta opción.

Una estudiante cuestiona las ventajas y desventajas de este turismo, y afirma que en estos tiempos de crisis económica, “el turismo rural activa la economía y beneficia a los que viven en esos lugares, y a los que buscan lugares más baratos para vacacionar”.

La profesora reafirma el comentario de la estudiante y exhorta al resto del grupo a considerar su actuar profesional desde este tipo de turismo, que dice “beneficia a todos”.

Un estudiante pregunta a la profesora si su trabajo final puede ser un proyecto de turismo rural, pues expresa “de eso hay poco y por lo que nos explica es necesario”.

Las declaraciones y testimonios por parte de los universitarios demuestran la evolución que tuvo su expectativa de egreso, pues de tener priorizado continuar con sus estudios o según Dubet (2005) tener en mente el proyecto escolar, al finalizar su trayectoria universitaria tienen una clara determinación de consolidar su empleabilidad, prevalece un empeño en la profesionalización para asegurar el ingreso al mercado laboral o su permanencia con mejores condiciones. Es notoria la reflexión que ellos mismos van construyendo para asumir un compromiso que aporte a la sociedad, como lo explica Zubiri (1982), los estudiantes se dan cuenta de las características del contexto y definen entonces, el modo de actuar (Zubiri, 1986) al que esta realidad los lleva.

No obstante a sus aspiraciones y proyectos profesionales, el posicionamiento laboral que han logrado casi después de seis meses de su egreso, no ha sido el que la mayoría había visualizado, pues afirman que emplearse dentro de las industrias ha sido sumamente complicado:

...estuve casi dos meses buscando trabajo y después de una larga búsqueda logré encontrar trabajo en una agencia de viajes, esta es mi segunda semana de capacitación y con algo de pena te cuento que para poder vender viajes como cualquier agente, primero debo vender paquetes turísticos del hotel..., buscando yo misma a mis clientes telefónicamente. Y bueno, pues estoy aquí generando un poquito de dinero en lo que consigo un mejor trabajo (Mujer, 27 años).

Después de que salimos no encontré trabajo por ningún lado, después de como de cuatro meses, logré entrar como ejecutiva telefónica a un *Call Center*. Ahorita estoy ofreciendo seguros a los clientes de una compañía, pero la verdad no es a lo que yo me quisiera dedicar. Acepté este trabajo para apoyarme para el trámite de mi título, después buscaré algo mejor, espero encontrarlo (Mujer, 22 años).

Han sido pocos los egresados que han logrado posicionarse en puestos de supervisión, sin embargo expresan que las condiciones laborales no son del todo atractivas para ellos:

Aun cuando me tratan bien, las condiciones creo que no son las mejores ya que no te dan las prestaciones de ley... y no tenemos un contrato fijo como tal, cada mes hay que renovar el contrato y ha habido gente a la que no se lo renuevan... Así que cada inicio de mes llego con la duda si me quedaré o me despedirán (Mujer, 22 años).

Mi puesto es auxiliar administrativo, lo que conlleva tener a mi cargo la contabilidad del restaurante principalmente, soy el vínculo de comunicación con el corporativo en cuanto a recursos humanos... Soy quien sigue después del gerente en el organigrama, por lo que cuando no está debo tomar decisiones... Creo que tengo bastante responsabilidad y aunque no recibo un pago que sea acorde con ella, tengo todas las prestaciones de ley y espero obtener pronto mi contrato, al menos eso me han dicho, que cuando tenga mi contrato mi sueldo cambiará (Hombre, 22 años).

Soy *hostess* en un restaurante de comida francesa y mis actividades son asignarles mesa a los comensales y ofrecerles la carta e invitarlos a regresar. Los dueños me tratan muy bien son muy amables y están al pendiente... No es el gran trabajo, pero creo que en este momento que aún no tengo responsabilidades tan grandes y que aún vivo en casa de mis papás, pues es bueno lo que me ofrecen, aunque en un futuro si buscaré algo mejor... y tener un sueldo mayor (Mujer, 20 años)

En cuanto a los planes de emprendimiento y en los proyectos sociales, los estudiantes afirman haberse dado cuenta que para lograr sus metas profesionales y personales necesitan capitalizarse y para ello primero requieren de un empleo:

Mi proyecto de negocio, pues lo voy a dejar para más adelante porque es una de las cosas o de los negocios en el cual yo creo que hay estar ahí siempre, al menos el primer año de acuerdo a lo que nos han inculcado aquí, hemos visto eso de que los negocios quiebran y todo ese tipo de cosas. Entonces es uno de los proyectos que por el momento voy a dejar en *stand by* y posiblemente más adelante lo retomo o lo amplío ... pero si lo voy a hacer pero no en este momento porque yo no tengo el capital para soportar el crédito que 15 o 20 días que los hoteles o restaurantes te piden (Hombre, 34 años).

Pues mi negocio va a tener que esperar, necesito dinero o un socio que me lo ponga y aun no lo encuentro. Así que voy a seguir trabajando en el hotel, trataré de ahorrar lo más que pueda, después veré los apoyos del gobierno, pero de que lo hago, lo hago... (Hombre, 29 años).

Estos testimonios relacionados con el posicionamiento laboral del TSU, nos conducen a pensar en la formación que brindan los *Instituts Universitaires de Technologie* de Francia, que es reconocida y bien remunerada, Grignon (2002) reporta que los técnicos tienen posibilidad de tener mejores condiciones de trabajo pues cuentan con una formación más orientada al empleo y con un rol definido dentro de la sociedad. Por su parte, en España se llevaron a cabo en el 2015, una serie de reformas en la formación profesional que responden a la planeación de la matrícula que ingresará en el 2020 a este nivel educativo, que estiman deberá ser directamente proporcional al crecimiento en empleos que estén relacionados con las categorías técnicas y profesionales (Macri, 2015); la intención es que los estudiantes al egresar logren contar con un empleo que les garantice mejoras en su

condición social y por consecuencia su ingreso al mercado laboral impacte en la activación de la economía nacional.

Estos antecedentes y los testimonios de los jóvenes sobre la situación laboral que expresan los ya egresados de la TSU, nos conducen a reflexionar en lo que se reporta en los estudios de Flores (2009), Silva (2006) y Ruiz (2009) sobre el carácter terminal o de transferencia de las carreras cortas en México, pues a diferencia de los modelos de Francia y España, el hecho de que los estudiantes tengan la posibilidad de continuar sus estudios, les abre la oportunidad de tener mejores condiciones laborales que las que logra obtener un técnico profesional, aunque, también afirman que el “credencialismo” no es una garantía de empleo.

Surgen entonces dos cuestionamientos, uno a nivel local que puede llevar a considerar modificaciones en el modelo que ofrece la Ibero ¿Será necesario que los estudiantes de TSU continúen sus estudios dentro de la universidad para que, a su egreso, accedan a empleos mejor remunerados? Y la segunda interrogante es a nivel nacional y está relacionada con las políticas económicas y educativas del país ¿Qué tan factible es que un modelo de educación técnica que ha tardado más de 20 años en posicionarse, siga generando egresados altamente especializados, pero con pocas posibilidades de emplearse y que al hacerlo su reconocimiento sea mermado por la idea cultural de haber obtenido una educación de poca calidad? A reserva de dejar para futuras investigaciones la profundización de estos cuestionamientos, la reflexión que surge al respecto es que la ETS

en México, no ha acabado de consolidarse en cuanto a calidad y reconocimiento en los sectores laborales y sociales.

En cuanto a lo laboral, Ruiz (2009) afirma que si bien las carreras de corta duración han representado un modelo innovador, las estructuras ocupacionales no habían estado preparadas para darle cabida a la figura del técnico superior debido a la perspectiva de la división entre el trabajo manual y el intelectual. Ha tenido que ser a lo largo de estos años, desde la creación del sistema de educación superior tecnológica en México (1991) a la fecha, que el mercado de trabajo, debido a su dinamismo se vea en la necesidad de incorporar la figura de un especialista que además de tener el dominio de ciertas destrezas, tenga la capacidad de transferir sus saberes a situaciones específicas pero sobre todo de responder a los cambios que el sector productivo trae consigo, por lo que la exigencia de una figura altamente calificada se revierte hacia las instituciones de educación y ahora son éstas a las que se les cuestiona la capacidad de responder con una oferta educativa de calidad, aun cuando sea de corta duración. Podría decirse que ésta es una de las causas por las que la valoración del TSU dentro de las organizaciones sea de lento avance, y que la figura del técnico profesional se torne emergente y poco legitimada.

En cuanto a lo social, a la figura del TSU lo antecede la cultura del credencialismo, es decir, entre más títulos, diplomas, certificados y/o credenciales se tengan para avalar los saberes, mayor será la posibilidad de obtener un empleo y un puesto de trabajo altamente remunerado, aunado con el arraigo de la figura del “licenciado”; por lo que la idea de

estudiar una carrera técnica se asocie con el desempeño de puestos bajos dentro de la jerarquía laboral.

En suma, las evidencias que en esta dimensión se presentan permiten afirmar que la integración laboral de los estudiantes tanto en la estadía profesional como una vez egresados -considerando su propia expectativa-, se ve permeada por dos aspectos formativos: las competencias y el modelo de educación humanista. Si bien combinar estos dos elementos de la propuesta educativa, muestra un desafío, parece que, en este caso, los resultados han sido favorecedores en cuanto a la intención de formar profesionistas que opten por un modo de ser, que los lleve a definir su compromiso social desde una visión global de la realidad con base en su propia conciencia de actuar (Zubiri, 1986), generando que la concepción del “ser competente” no solo es por lo que se sabe hacer, sino también por lo que se es.

En cuanto al desarrollo de competencias, aún queda camino por recorrer. Si bien con las específicas existe una intencionalidad clara para su desarrollo, en algunos casos, los profesores las ven como materia aparte al abordaje de las genéricas, más aún cuando se trata de las ignacianas. Sin embargo, vale la pena reconocer que los estudiantes invierten su esfuerzo en conjugarlas a lo largo de su estadía profesional, construyendo así una concepción renovada de lo que es la educación técnica profesional.

No obstante, el camino del desarrollo de competencias se torna un tanto sinuoso al presentarse una creencia social sobre la finalidad de la Educación Técnica Profesional. Si bien es cierto que las carreras de TSU fueron creadas con la intención de dar opciones educativas para una demanda específica de quienes no han tenido la posibilidad de ingresar a la educación superior, también es cierto que existe la creencia social de que un TSU debe

contar con competencias relacionadas con actividades que se realizan en puestos de trabajo de mandos medios hacia abajo, dentro de una estructura organizacional con jerarquía laboral, es decir, que deben contar con aquellas competencias inmersas en un sistema de educación para la producción que en ocasiones deja de lado la formación integral de las personas. Esta visión de las carreras cortas, es posible que esté generando que las condiciones laborales de los TSU estén en desventaja ante quienes tienen títulos superiores y que su remuneración, en principio sea la mínima suficiente para la “reproducción de la fuerza de trabajo” (De Ibarrola, 2006).

Lo que llama la atención es que esta creencia no solo está presente en el ambiente laboral sino que esté dentro de la misma universidad y que en algunos casos la intencionalidad de desarrollar competencias esté orientada a la formación de los próximos cuadros de trabajadores o a los futuros empleados de los futuros egresados de las licenciaturas, cuando este nivel educativo tiene altas posibilidades de ser “la interface entre educación, innovación y empleo” (De Ibarrola, 2014). Vale la pena destacar en este aspecto, lo que López Calva (2009) afirma sobre el rol que juega la institución educativa: “...educan los educadores en el aula pero educa también la institución ...su ambiente, sus reglas, sus costumbres...”. Por lo que es importante poner bajo la lupa de la reflexión cómo se están estructurando las intencionalidades formativas de esta opción educativa recientemente ofertada en la Universidad Iberoamericana, de tal manera que se cuestione su valor y aporte social, ante ello surge la interrogante ¿para qué egresar técnicos superiores universitarios? ¿para continuar con la tradición de responder a las necesidades del sector productivo que en sus estructuras reproduce la desigualdad en sueldos y salarios, posiciones laborales,

movilidad social? O ¿para dar opciones que, mediante un modelo educativo que favorece los proyectos sociales, promuevan un desarrollo económico y social más equitativo?

6. CONCLUSIONES

La presente investigación se distingue por estudiar en esencia los temas de los procesos formativos, las competencias y la educación humanista, los tres en el contexto de la Educación Técnica Profesional. El análisis derivado de la discusión interrelacionada, a partir de un seguimiento longitudinal de los procesos de enseñanza y aprendizaje que forman parte del desarrollo de competencias, ha permitido una aproximación a las preguntas de investigación que guiaron este estudio y que se presentan a manera de conclusiones, alcances y limitaciones.

Algunos puntos relevantes que se consideran necesarios retomar para darle forma a las ideas que emergen de las preguntas de investigación, son los relacionados con los vacíos localizados en la literatura. Se describió en el apartado del estado del conocimiento, los temas en los que se hace necesario profundizar y, al respecto, la presente investigación aporta reflexiones sobre: el desarrollo de competencias y su inserción en el diseño y la práctica curricular de la ETS, el desarrollo de habilidades al mismo tiempo que los conocimientos disciplinares, la forma en la que los estudiantes construyen sus aprendizajes y, desde luego, sobre la vinculación de la educación técnica con el enfoque humanista, un debate apenas emergente en la agenda de investigación de la ETP y que tuvo una atención especial en la presente investigación. Tal complejidad y singularidad (Stake, 2010) de la experiencia ratifica la elección del estudio de caso con la estrategia guía de la investigación.

El entramado conceptual sobre los procesos formativos, las competencias y la educación humanista facilitaron el encuadre de una investigación cualitativa de corte fenomenológico – fenomenográfico, que se caracteriza por rescatar las experiencias de tres principales actores de este caso de estudio: los estudiantes, los profesores y los empleadores. Desde la fenomenología fue posible acercarse a la comprensión de una parte de la realidad que viven dichos actores y que se expresa en esencias generales. La fenomenografía ha permitido recuperar la propia voz de los actores sobre las experiencias vividas en relación con los procesos formativos y desde una interpretación sistemática que ha favorecido el carácter longitudinal, se le ha dado significado a la variedad y a la evolución de las evidencias recuperadas a lo largo de dos años y medio dedicados a la formación universitaria técnica

En su conjunto, los vacíos identificados en la literatura, el marco teórico y metodológico y la construcción de evidencias, dan sentido a los significados que estudiantes, profesores y empleadores le atribuyen a los procesos formativos relacionados con el desarrollo de competencias bajo el modelo de educación humanista. El reto personal consistió en la interpretación de estos significados e integrarlos en la perspectiva que implica una investigación cualitativa, que busca rescatar y valorar la diversidad del contexto, de los actores y de sus propias experiencias.

6.1. ¿Cómo son los procesos formativos en el desarrollo de competencias durante la trayectoria educativa del TSU, bajo un modelo educativo que busca combinar el enfoque técnico y el humanista?

Esta fue la principal pregunta que guió el estudio. Al finalizar la investigación es posible ofrecer una respuesta que pone bajo la lupa de la reflexión, un tema que en la literatura se ha visualizado como dicotómico: la combinación de dos enfoques, el técnico y el humanista, que aparentemente tienen propósitos diferentes.

La experiencia, que aquí se estudió como caso único intrínseco, resulta de relevancia por ser un modelo que en su proceso de construcción se propone combinar estos dos enfoques, el técnico propio de las carreras universitarias de corta duración y el humanista que, en este caso, caracteriza a la institución que alberga como proyecto educativo las carreras de TSU.

Al cuestionarse ¿cómo son los procesos formativos? se corría el riesgo de trabajar con categorías preestablecidas por autores que han sustentado teorías y enfoques que, en el mejor de los casos, ahora son el fundamento de las prácticas educativas en el ámbito de la educación superior. Sin embargo, tratar de explicar cómo son los procesos formativos en la trayectoria de un TSU que combina enfoques polarizados supone un aporte al vacío localizado en la producción académica de la ETP que se explica a la luz del diálogo con los referentes teóricos y los resultados reportados.

De acuerdo con los referentes teóricos que enmarcan esta investigación, entendemos por procesos formativos a las formas de enseñar y aprender, lo que nos remite a su vez a los principales actores y su contexto. Pozo (2013), Rué (2007) y Zabalza (2007) hacen referencia a una nueva cultura de estos procesos que genere en los estudiantes la capacidad de construir, asimilar y dotar de significado las interacciones que dan origen al aprendizaje. Coincidimos con ellos y agregamos que, derivado del trabajo de campo que se hizo para esta investigación, esta nueva cultura incluye contextos diferentes al aula e interacciones más allá de las que se establecen entre la figura de profesor y del estudiante.

Bajo esta conceptualización y de acuerdo con las evidencias construidas desde la observación iterativa en el aula y derivado de la cristalización de los testimonios principalmente de profesores y estudiantes, fue posible caracterizar los procesos formativos que se dan en la trayectoria universitaria de los estudiantes de las carreras cortas, ubicados en un modelo enmarcado en la educación humanista. Tal caracterización, no se reduce a una simple descripción de rasgos, si no que permite analizar las formas en las que se operacionaliza el curriculum, la congruencia entre el diseño y la práctica y, sobre todo, las maneras en las que cada actor se apropia de las actividades para darle sentido a su propia experiencia.

Retomemos el tema de la vinculación teoría – práctica como una de las principales características del curriculum de las carreras de TSU. Al respecto, se abordó el concepto de *practicum* y se tomó como base para determinarlo como un espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, en el que a su vez se puede favorecer el desarrollo de las competencias.

Para que este espacio logre la integración de la teoría con la práctica, requiere de estrategias didácticas que le den sentido al trabajo que se realiza dentro y fuera de las aulas, y esto conlleva otro tipo de integraciones entre ellas: la de los contenidos curriculares (declarativos, procedimentales y actitudinales, Coll, 1994), la de las competencias genéricas con las específicas propias de la profesión y, por supuesto, los enfoques técnico y humanista. Todo ello requiere de estrategias que promuevan prácticas pedagógicas auténticas, que lleven a los estudiantes a construir, situar y gestionar su aprendizaje. La caracterización y el análisis retoma los fundamentos del constructivismo, mismos que se consideraron para definir la postura con la que se analizaron las evidencias obtenidas.

Las evidencias analizadas nos llevan a concluir que el proceso de desarrollo de las competencias está inmerso en una serie de prácticas enfocadas al trabajo de contenido teórico y que se aleja de un ambiente de aprendizaje autónomo, contrario a lo que Coll (2009), Perrenoud (2009), Gonzci (2009) y Schwartz (1996) promueven al explicar los beneficios de trabajar las competencias desde un enfoque constructivista. Entre las estrategias que estos autores recomiendan está el aprendizaje situado y colaborativo, la combinación de situaciones de trabajo con situaciones de aprendizaje traducido en alternancia, la movilización de recursos internos y externos, entre otros.

El análisis derivado de las observaciones y de los discursos tanto de profesores como de estudiantes, revela la preponderancia de prácticas tradicionales, horizontales y transmisionistas. El tipo de prácticas de enseñanza son una expresión problemática de una causa de fondo y es la carencia de fundamentos epistemológicos de la noción de

competencia que orienten con claridad tanto el diseño de planes y programas de estudios, como la formación y la práctica docente. Esta discusión se presentó en el marco teórico y nos remite al diseño institucional, y hasta nacional, que da soporte a la puesta en marcha del sistema de la ETS. Compartimos con Coll (2009b) la idea de que existen lagunas en cuanto a la comprensión del término, y al no ser subsanadas es predecible que esta carencia de rigor académico se vea reflejada en las prácticas docentes cotidianas. No obstante, aunque en minoría, se reportaron experiencias que remiten a una buena práctica que es reconocida y valorada por los universitarios, entre las acciones que destacan está la conformación de la comunidad de aprendizaje, la retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes y el establecimiento de una relación cercana con el profesor dentro y fuera del salón de clases.

Aunado a la caracterización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorecen o no el desarrollo de competencias, está el perfil de los profesores. En este caso, se identificó que la mayoría de la planta académica posee una experiencia profesional valorada en cierta medida por los estudiantes, pero también se reportó una carencia en el dominio de las habilidades docentes. Si bien es de gran valía la experiencia profesional de los académicos, pues contextualiza y motiva el aprendizaje de los estudiantes, esto podría optimizarse con procesos de capacitación relacionadas con la esfera docente.

Otra condición que dificulta el desarrollo de competencias reside en los antecedentes escolares de los estudiantes, que en este caso también son consistentes con lo que reporta la literatura (Fonte, 2011; Silva, 2006; Flores y Villa, 2002; Latiner, 2009, Cohen, 2009): trayectorias educativas interrumpidas, con un *habitus* académico poco desarrollado, con

necesidades de subsistir que los llevan a combinar las actividades escolares con las laborales y, en general, bajo cultural académico. En el perfil sociodemográfico se reportó que además de jóvenes que representan la figura estándar de un universitario -joven recién egresado del bachillerato, dedicado exclusivamente a los estudios-, la población estudiantil también está compuesta por otro tipo de jóvenes que, después de concluir el bachillerato pasaron algún tiempo sin estudiar; también encontramos adultos que buscan principalmente la “profesionalización” de su experiencia laboral. La gran mayoría de ellos enfrentó serios obstáculos para continuar sus estudios universitarios y han vivido el riesgo de quedar excluidos de la educación superior (Silva y Jiménez, 2015). Estas características en este grupo de estudiantes, nos permite afirmar que su perfil es heterogéneo y que predominan los que provienen de contextos vulnerables, ya sea por sus antecedentes familiares o por los escolares, ambas situaciones se conjugan para limitar sus posibilidades de aprovechar los beneficios derivados de la educación superior.

Un factor más que impacta en los procesos formativos del desarrollo de las competencias, es la falta de acompañamiento a profesores por parte de la institución en cuanto al tema de las competencias; si bien la universidad brindó a los profesores una serie de herramientas, tales como los cursos de inducción y de elaboración de guías de estudios, hace falta una mayor cercanía y acompañamiento que podría traducirse en propuestas de capacitación relacionadas con el desarrollo de habilidades docentes. Es decir, en los espacios formativos del TSU se combinan de manera desafortunada las debilidades en competencias previas con las escasas habilidades docentes para remontar éstas e instrumentar las estrategias pedagógicas que recomienda el enfoque constructivista.

Los procesos que se observaron a lo largo de esta investigación en su mayoría, están alejados del ideal. La presencia predominante de prácticas de enseñanza verticales y transmisivas y en ocasiones el poco conocimiento que los profesores tienen sobre el modelo de competencias, el predominio de una experiencia profesional en los profesores más que en la docente, son los elementos que destacan en cuanto a la práctica educativa del caso de estudio, sin embargo, no es algo nuevo en las investigaciones, por el contrario, esto reitera lo dicho en los estudios que abordan este aspecto (Cohen, 2009; DiMaria, 2012; Vega, 2003; Maillet, 2004; Tejedor, 2000; Flores y Mendoza, 2012; Silva, 2006) relacionado con las prácticas tradicionales que suelen ser las más recurrentes para el abordaje de contenidos tanto teóricos como prácticos.

Este panorama nos conduce a pensar en la idea no sólo de acercar la práctica educativa a los fundamentos constructivistas del aprendizaje, si no también, a motivar a los profesores, como lo exhortan Perrenoud (2007) y Biggs (2005), a reflexionar sobre su propia práctica, de tal manera que puedan identificar sus aciertos y áreas de oportunidad en torno a sus prácticas y desempeño docente con miras de favorecer el desarrollo de competencias no sólo las propias de la profesión, sino también de las que pueden distinguir el desempeño laboral.

Si bien las evidencias dan cuenta de la necesidad de encauzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia prácticas auténticas, también es importante reconocer la existencia de profesores comprometidos que, pese a que no tienen el perfil docente ideal, que tal vez no tengan una claridad cabal sobre la noción de competencias y lo que implica el

desarrollo de éstas, su práctica educativa impacta en el crecimiento y maduración de los intereses y motivación hacia el aprendizaje, que de alguna manera marcan la trayectoria educativa y laboral de los universitarios. A juzgar por las evidencias, esto lo logran haciendo uso de estrategias que promueven en los estudiantes la movilización de la información que se les proporciona, lo que le da significado al “aprender haciendo”, una demanda que se visualizó en los estudiantes.

Vale la pena hacer mención que un referente a considerar en los procesos formativos para el desarrollo de las competencias es el de la metacognición y reflexividad. Si bien son procesos que no se identificaron en el análisis de las evidencias recabadas, sí fueron procesos que llevaron a cabo los estudiantes que participaron en la investigación. Durante las sesiones de los grupos de enfoque y en algunos casos en las entrevistas individuales, la conversación que se sostuvo condujo a los estudiantes a pensar en cómo se desarrollaron sus competencias, qué procesos de pensamiento llevaron a cabo y cuáles fueron sus alcances y sus límites. Esto se considera, de manera personal, un aporte un tanto particularizado de la investigación.

Con respecto a la combinación del enfoque técnico y el humanista, se identificó que en los procesos formativos, hay una ruptura entre el diseño curricular y la práctica pedagógica. Si bien en el plan de estudios se integran asignaturas que imprimen el sello del modelo humanista, es muy marcada la separación entre la formación profesional y la que busca darle sentido mediante la reflexión ética en el marco del compromiso social. Se viven como realidades paralelas, sin punto de coincidencia. Mientras que los profesores de las

asignaturas propias de la formación técnica se centran en proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para desempeñarse eficazmente en el campo de trabajo, lo que implica el desarrollo de competencias específicas, dejan de lado el desarrollo de las competencias propias del modelo –identificadas en el cuerpo del trabajo como las competencias ignacianas– y, depositan la responsabilidad de su desarrollo en las asignaturas de Reflexión Universitaria. Sin embargo, el contexto de la estadía profesional brindó a los estudiantes la oportunidad de combinar su formación especializada con el enfoque humanista. Además de darles la posibilidad de integrar sus conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones reales de trabajo, les permitió situarse en un contexto, con herramientas profesionales y sensibles para responder y apreciar lo que ellos son y lo que había en su entorno.

En este sentido vale la pena destacar el papel de la estadía profesional como parte de los procesos formativos que posibilitan el desarrollo de competencias, tanto específicas como genéricas. Si bien es un espacio en el que los estudiantes dan significado a lo aprendido durante la formación recibida en dos años, también les permite cuestionar o ratificar sus expectativas de egreso en función de lo que han aprendido, lo que saben hacer y sus propios intereses. Surge aquí la interrogante sobre la razón de dejar al final del camino este espacio de aprendizaje. De existir más espacios *practicum* a lo largo de la carrera de TSU, probablemente los universitarios tendrían la posibilidad de llegar a la estadía profesional con más experiencias situadas y con más herramientas para integrar sus competencias.

Los procesos formativos del caso estudiado, aún tienen que atender desafíos fundamentales. Si bien los testimonios de los empleadores dan cuenta de que, en términos generales, los TSU formados en la IBERO, poseen los conocimientos requeridos para desempeñarse en sus empresas, carecen de las habilidades para enfrentarse al mundo laboral. Es decir, desde su perspectiva se fortalecería la formación y la empleabilidad de los estudiantes si tuvieran más espacios para hacer la articulación y transferencia entre conocimientos, habilidades y actitudes. Esta recomendación remite tanto al diseño curricular como a las prácticas educativas. Estamos hablando de la integración de espacios curriculares que den cabida al *practicum*, pero también de altas dosis de trabajo docente con estrategias que integren tanto la adquisición y comprensión de saberes disciplinares como el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias no sólo para un desempeño eficaz, sino ético y sustentado en un alto compromiso social.

En suma, los procesos formativos que conducen al desarrollo de competencias en la trayectoria educativa de los TSU se suman a lo que describe la literatura: están caracterizados por estar centrados en la transmisión de conocimientos y en la figura del profesor, sin embargo, existen prácticas, aunque pocas, que se alejan de este modelo y que se acercan más a integrar al estudiante a un proceso constructivo y autónomo, experiencias que consideramos deben ser socializadas para que, junto con el acompañamiento de las autoridades universitarias traducido en capacitación y seguimiento en el tema de las habilidades docentes, se modifique el modelo didáctico recurrente de la planta académica, de tal manera que los principales beneficiados sean los mismos estudiantes.

De igual manera, es importante destacar que los procesos formativos no son propios sólo del aula, sino que en este caso, existieron escenarios diversos que promovieron en los estudiantes su capacidad de aprendizaje, principalmente el de la estadía profesional, pero también otros en los que relucieron acciones que despertaron la motivación de los universitarios, por ejemplo la relación de confianza entre profesores y estudiantes, las actividades extracurriculares que promueve la universidad y para algunos la participación en este estudio.

El carácter longitudinal de esta investigación, permitió identificar el desarrollo paulatino que los procesos formativos favorecieron en las competencias, si bien no podemos dar cuenta del dominio de todas las competencias explicitadas en el perfil de egreso, al menos la que se observó que fue “Colaborar con las áreas administrativas y de apoyo para una operación eficiente, promoviendo la Responsabilidad Social y Sustentabilidad”, se reportó que los elementos conceptuales que la conforman sí se revisaron a lo largo de la trayectoria de los estudiantes, aunque reiteramos la necesidad de generar otros espacios para ponerla en práctica. Bajo este panorama, es posible afirmar que los procesos formativos sí generan aprendizajes pero que podrían ser optimizados si se logra un engranaje entre la práctica docente, el *habitus* académico de los estudiantes, la capacitación y seguimiento a la planta académica y el incremento y mejora de los espacios *practicum*.

Una reflexión final sobre los procesos formativos está en función de la interrelación entre el trabajo docente y el papel de los estudiantes. Los docentes trabajan con las voluntades de los estudiantes y esta voluntad tendría que ser conquistada por la generación

de ambientes propicios para el aprendizaje en los que las relaciones de los actores (profesores y estudiantes) se den a favor de un círculo virtuoso entre los roles que juegan ambos en pro de la construcción del aprendizaje; entre estas interacciones se despiertan pasiones por el aprendizaje, pues el estudiante apasionado es el fruto de un maestro más apasionado que él (Urbina, 2012)

6.2. ¿Cómo estos procesos formativos responden a los desafíos de combinar los principios de la educación humanista y el enfoque basado en competencias?

Una vez caracterizados los procesos formativos en un modelo educativo con sus particularidades, es posible dar respuesta a esta segunda pregunta que guió el estudio.

En la propuesta curricular de la carrera de TSU en cuestión, fue posible distinguir dos realidades curriculares que, si bien están estrechamente vinculadas entre sí, deben distinguirse en su especificidad. Una de ellas se refiere a los propósitos relacionados con la capacitación elemental para desempeñar una función productiva, es decir, que se pretende dotar a los individuos de las habilidades básicas para cumplir con determinados estándares laborales. La otra es el intercambio y la integración de saberes, habilidades y actitudes que se dan en la trayectoria universitaria, no sólo para generar aprendizajes que les otorgan valor a los procesos formativos, sino también para aportarle un determinado valor social. Frente a estas realidades surgen desafíos que brindan la oportunidad de reflexionar sobre las posibilidades de mejora desde una reconceptualización de los planteamientos pedagógicos de la formación técnica, enmarcados en un enfoque de educación humanista.

Para definir estos desafíos, retomamos uno de los debates que se exponen en el marco teórico sobre el tema de las competencias, que gira en torno de la relación sistémica entre educación y trabajo. Brown, Green y Lauder (2003) expresan que, si bien las competencias tuvieron su origen en el sector productivo, establecen una relación directa y causal con la educación, que según Green (2002), podría visualizarse en las propuestas educativas que generen mano de obra calificada y que a su vez respondan a las exigencias del sector productivo. Sin embargo, esta idea, de la relación entre educación y trabajo es conceptualizada por Planas (2013, 2014) como adecuacionista, e implica que la oferta educativa responda linealmente a las demandas de perfiles profesionales de los sistemas productivos, las cuales se interpretan de manera predeterminada y estable. De ver así el vínculo entre educación y trabajo, se reducen los propósitos de la ETP, pues el único horizonte sería la formación sumamente especializada y carente de la dimensión sociológica. No obstante, la incorporación de la noción de competencias le ha dado una salida relevante y factible a esta concepción adecuacionista. El mismo Planas (2014) afirma que la conformación de un modelo de educación basado en competencias permite fortalecer la perspectiva social, sin perder de vista el dinamismo del mercado laboral, la diversificación de las trayectorias educativas y la dimensión sociológica.

Estas ideas nos conducen a reflexionar en el modelo de educación tecnológica en México, en el que su diseño curricular se caracteriza por estar fundamentado en una perspectiva económica en cuanto a sus propósitos de formación técnica, tal como se explicó en el estado del conocimiento. Si bien las políticas económicas y educativas han dado origen a este modelo, vale la pena considerar el diseño de propuestas formativas que combinen las

visiones económicas y sociales, de tal manera que mediante un modelo socioeconómico se ofrezcan respuestas no sólo a las necesidades particulares del sector productivo, a la empleabilidad y a la cualificación sin un *versus*, sino en conjunto con la movilidad social, el desarrollo integral, la equidad y la calidad.

Bajo este panorama, surge la interrogante de cómo vincular o más bien articular la formación en las instituciones educativas con los requerimientos del sector productivo, los sociales y los educativos de tal manera que tengan cabida los principios de la educación humanista y del enfoque basado en competencias. Coincidimos con Estévez y colaboradores (2003) al afirmar que un buen punto de convergencia y referente básico para vincular intereses y propósitos es la noción de competencia.

Sin embargo, aquí surge otra disyuntiva expresada en el debate curricular de la integración entre el enfoque técnico y el humanista. Se explicitó en el marco teórico, que la incorporación de la noción de competencia en el diseño curricular de las carreras cortas, puede implicar un riesgo al tener una visión individualista y con un énfasis pragmático (Le Boterf, 2001; Luengo, 2008; Planas, 2013). No obstante, en los principios de educación humanista se afirma que las competencias son una herramienta para resituar a la persona ante la técnica y las nuevas formas y relaciones de producción (Nicolás, 2008; Montes Matte, s/f). La combinación de ambas visiones puede dar lugar a la cultura de aprendizaje – trabajo, que como se explicó en el apartado de resultados, se nota un tanto desdibujada de la ETS.

Aquí se enmarca el primer desafío: resignificar la cultura de aprendizaje – trabajo. Los procesos formativos que se dan dentro y fuera del aula, afirma De Ibarrola (2006), favorecen la concepción de una relación entre el aprendizaje y trabajo que responde a una visión de desarrollo capitalista. Sin embargo, López Calva (2009) afirma que los principios de la educación humanista, anteponen a esta concepción, una cultura más centrada en la persona que en las relaciones de producción.

Es aquí donde el enfoque basado en competencias integrado en el marco humanista, cobra un sentido diferente al impuesto por la visión capitalista y adecuacionista, pues lejos de formar para la producción, se busca favorecer en el estudiante el desarrollo de capacidades para la vida y no solamente para emplearse.

Con esto no se pretende descalificar el modelo que rige la ETP en México. Si bien como parte de una política nacional se explicitó que el diseño curricular debe dedicar un 5% a la formación sociocultural, con la intención de hacer un balance o un cierto equilibrio ante la formación técnica, es claro y al menos así lo manifestaron en sus estudios Silva (2006), Flores (2009) y De Ibarrola (2006), no ha sido suficiente para generar procesos de formación más integrales; al parecer este porcentaje se centra más en el abordaje de herramientas para enfrentarse a un mundo diferente al de la escuela pero está alejado de una formación que lleve a los estudiantes a pensar en el otro, de aportar algo distinto a las organizaciones más allá de su mano de obra.

A juzgar por las evidencias recabadas y analizadas en esta investigación, es posible afirmar que un trabajo interesante que denota el esfuerzo de integrar un modelo acercado al socioeconómico es el caso que aquí se estudia. Como se explicó en apartados anteriores, este modelo que ha pretendido combinar los principios de la educación humanista y el enfoque basado en competencias, ha favorecido que los estudiantes logren un punto de encuentro entre los propósitos de formación técnica y humanista, no ha sido posible identificar cómo lo alcanzan, por lo que se deja abierta la interrogante para estudios futuros. Los emperadores reconocen que la combinación de estos dos enfoques, sí distingue a los estudiantes de la Ibero de otros practicantes, sobre todo en la parte actitudinal. Sin embargo, por ser una propuesta que aún se encuentra en construcción, queda camino por recorrer y específicamente “cabos que atar” en cuanto a la práctica pedagógica de un diseño curricular que pretende ser integral.

Al escribir estas reflexiones y al llevar a cabo un proceso de reflexividad, se visualiza una evolución en la postura como investigadora, hacia un posicionamiento más integrador sobre la vinculación entre los principios de la educación humanista y el enfoque basado en competencias. Se identifica que al formular esta pregunta al inicio del diseño de la investigación, existía en la investigadora, una visión separada de estos dos enfoques. Es decir, se coincidía con algunos autores que afirman que la educación basada en competencias capacita para el trabajo, y que los procesos formativos se acercan a la característica de adecuacionistas. Sin embargo, al cierre de esta investigación la postura es diferente y gira en torno a la idea de que no hay una separación entre el humanismo y las

competencias, que por el contrario van de la mano y se encaminan al desarrollo integral de la persona.

Otro desafío que se identifica es el de resituar a la ETS como una alternativa de formación viable para el desarrollo de quienes no cuentan con las posibilidades de acceder a una educación superior de calidad. Esto tiene que ver con las creencias sociales sobre los TSU. Lo hallado a lo largo de la investigación al respecto, reporta que gran parte de los procesos educativos a los que se enfrentan los estudiantes de las carreras cortas, están centrados en formar para la subordinación, es decir, formar para que un estudiante se inserte en el mundo del trabajo bajo principios de relaciones asimétricas, en las que las posibilidades de diálogo, la negociación y la resolución de problemas es nula. Parece que el éxito de estas carreras es que los egresados estén dispuestos a aceptar esta práctica.

Este es otro tema que trasciende hacia el ámbito de las políticas educativas, pues se deriva del diseño de las carreras de TSU que se estructura sobre la base de una ideología que está fundada en la práctica autoritaria y que cobra mayor fuerza al argumentar que por formar para el trabajo la rigidez, el autoritarismo y la inflexibilidad son características fundamentales que favorecen el disciplinamiento y la subordinación.

Ante un panorama que minimiza, segrega y aleja a la ETS del propósito de ser una alternativa real de formación para quienes poseen características de vulnerabilidad social y educativa, la IBERO presenta una opción que por su fundamento humanista pudiera revertir este efecto. Esto sin perder de vista que es una experiencia muy reciente y que debe

consolidarse, que aún falta camino por recorrer por parte de las autoridades universitarias y la planta docente para revalorar el ejercicio profesional del TSU y su capacidad e interés para convertirse en un factor de cambio, más allá de ser un futuro empleado que trabajará para enriquecer a otros. En este sentido, cabe destacar lo reportado en cuanto a la expectativa de egreso por parte de los estudiantes y que se fundamenta en lo que afirma Dubet (2005) sobre el registro de los proyectos en cuanto a la finalidad de los estudios. Si bien el proyecto escolar se fue desvaneciendo y dio entrada con fuerza al profesional, se descubrió la existencia de otro que puede complementar las aportaciones del mismo Dubet, que es el proyecto social. Este fue un ejercicio de reflexión que hicieron los estudiantes al verse inmersos en una realidad adversa y que a su vez los condujo a buscar la trascendencia de sus actos mediante el reconocimiento de sus potencias y facultades; al final esto los ha llevado, en palabras de Zubiri (1982) a definir un modo de ser y de actuar.

6.3. ¿Qué relación existe entre las competencias que se desarrollan en la trayectoria educativa de un TSU formado en un modelo de educación humanista y las requeridas por el mercado laboral?

Los resultados reportados confirman que los empleadores se muestran complacidos y hasta cierto punto agradecidos por la formación que los estudiantes han recibido en una universidad que ha ofertado un proyecto educativo de calidad e incluyente sin embargo, manifestaron su preocupación por la carencia de formación práctica, esto no fue obstáculo para confirmar que los TSU de la IBERO se distinguen de otros estudiantes del mismo nivel educativo, no sólo por lo que saben hacer, sino por lo que son, por su actitud de servicio, por

su empatía y por el interés de aprender que le imprimen a cada una de sus actividades, esta última es sumamente valorada.

Recordemos que una competencia se conforma por el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. En ese sentido y en relación con la competencia específica que se observó que fue “Colaborar con las áreas administrativas y de apoyo para una operación eficiente, promoviendo la Responsabilidad Social y Sustentabilidad” los empleadores resaltan que los estudiantes cuentan con los conocimientos para desempeñarse en las industrias hotelera y restaurantera, destacan también sus actitudes, sobre todo aquellas que tienen que ver con el espíritu de servicio. Sin embargo, reconocen que los estudiantes carecen de las habilidades que se adquieren con la práctica, sobre todo las relacionadas con la atención al cliente, promoción, publicidad, ventas y seguridad.

Cabe aquí la reflexión sobre el hecho de que muchos profesionales llegan al campo de trabajo a aprender lo práctico que requieren sus funciones productivas, lo que obliga a los empleadores a invertir en procesos de capacitación que prácticamente vuelven a formar a los egresados, situación que genera en las empresas gastos que creían estar saldados con la formación escolar de los estudiantes. En este caso, los empleadores esperan que los TSU además de tener el dominio de un segundo idioma que es el inglés, tienen la expectativa de tener un mayor dominio en las habilidades antes mencionadas. Probablemente esto esté relacionado con el debate de vincular con mayor fuerza el sector productivo y educativo, pero no con la visión adecuacionista que Planas (2014) expone, sino con una visión más genuina. Coincidimos con De Ibarrola (2014) en la idea de que la vinculación entre los

sectores productivo y educativo no está en función de las necesidades de las empresas, sino en el concepto de la transposición didáctica, es decir, es necesario que quienes son responsables del diseño curricular de la ETP, acudan a las organizaciones a observar, reflexionar y sistematizar cómo es que un proceso laboral se puede enseñar (De Ibarrola, 1997), con el propósito de que los estudiantes no esperen hasta la estadía profesional o a su egreso para aprender lo práctico.

Con respecto a las competencias genéricas que se observaron: comunicación oral y escrita, argumentación crítica y trabajo en equipo; los empleadores confirman que la que más requiere atención y cuidado en su desarrollo y adquisición, es la de trabajo en equipo. Esto es importante resaltarlo, pues no se trata de que en el aula se incrementen las situaciones didácticas en las que se tenga que trabajar en equipo, sino que es importante reflexionar en su pertinencia y en los propósitos que se persiguen para su desarrollo.

De acuerdo con el análisis de las evidencias y del discurso de los empleadores, es posible concluir que, aun cuando el desarrollo de las competencias es parcializado por estar cargado más hacia los saberes que al saber hacer, las competencias que impulsa la universidad tanto genéricas como específicas, empatan con las que los empleadores requieren. Al parecer las competencias genéricas y las específicas, sí logran distinguir a los estudiantes de otros, aunque hay que enfocar los esfuerzos a la de trabajo en equipo. La competencia específica que se observó en su desarrollo “Colaborar con las áreas administrativas y de apoyo para una operación eficiente, promoviendo la Responsabilidad Social y Sustentabilidad”, responde en cuanto a los conocimientos que los estudiantes deben

saber al llegar a la estadía profesional, pero requieren de experiencias prácticas previas o en su defecto, de estrategias que les facilite la integración de competencias, tales como el aprendizaje situado y colaborativo, la alternancia y proyectos de investigación, por mencionar algunas.

En suma, el punto clave y el eje central de esta investigación ha sido la combinación técnico – humanista. De acuerdo con los resultados reportados, dicha vinculación ha tenido ciertos alcances que se ven cristalizados en el actuar de los estudiantes dentro de las empresas en las que llevaron a cabo sus estadías profesionales, en la redefinición de su expectativa de egreso, en la articulación entre la formación técnica y la educación humanista. Pero esto no se logra con esfuerzos aislados, si bien es necesario atender situaciones relacionadas con la práctica pedagógica que ejercen los docentes, con el diseño curricular, el perfil de ingreso, el acompañamiento a la planta académica y la claridad conceptual de la noción de competencia y el modelo de educación humanista, se reconoce y se valora el actuar de los profesores y las acciones de la institución educativa, pues ello es en beneficio de los universitarios.

Con este panorama, se concluye que sí es posible llevar a cabo la combinación entre la formación técnica con un enfoque de competencias y la educación humanista, que hacerlo no contraviene a ninguno de sus propósitos, por el contrario aportan elementos que enriquecen la formación de los estudiantes de una manera holística.

La combinación conlleva desafíos que son transferibles al modelo de la ETS en México y que por ello trascienden del caso de estudio. Dichos desafíos están relacionados principalmente con la innovación pedagógica, la transversalidad en el ejercicio docente en pro del desarrollo de todas las competencias, de la integración entre el currículum y las prácticas educativas, de la resignificación del papel social y laboral de los TSU en un escenario adverso caracterizado por ser economicista, de fomentar una cultura de aprendizaje – trabajo que priorice la capacidad del estudiante por situarse como ciudadano capaz de detonar cambios sociales.

Todo ello se cristaliza y se posibilita por las prácticas pedagógicas, pero ya vimos que éstas también pueden mermar los alcances que resulten de esta combinación. De aquí que, vale la pena señalar de manera especial, que aun cuando son recurrentes las reflexiones hacia los docentes, no se deja de reconocer el compromiso que demuestran por la formación de los jóvenes TSU y por ello, nos atrevemos a afirmar que es necesario llevar a cabo una actividad continua de formación vinculada con la construcción de la propia profesión, en la que tenga como eje la reflexión de la práctica cotidiana.

6.4. Alcances y limitaciones de la investigación

Un punto a resaltar y valorar en este estudio, es el corte longitudinal que ha sustentado el análisis y los aportes de la presente investigación. Las voces y los actos que se analizan en este trabajo de investigación, de los tres grupos de participantes (estudiantes, profesores y empleadores), se han interpretado bajo las reducciones fenomenológicas, pero para

contrarrestar la interpretación subjetiva, se incorporó también el enfoque fenomenográfico, utilizado generalmente en los estudios relacionados con el aprendizaje y que dota de sentido y significado desde la propia voz a las experiencias vividas. Esto es un alcance importante de la investigación puesto que los estudios trabajados bajo los enfoques fenomenológicos y fenomenográficos han sido puros y excluyentes uno del otro.

Se quedan en la mesa de futuras investigaciones los siguientes cuestionamientos que fueron surgiendo a lo largo de la cristalización y análisis de las evidencias y, que por el corte que se realizó para esta investigación, no se alcanzan a responder:

- ¿Para qué egresar técnicos superiores universitarios? ¿Para continuar con la tradición de responder a las necesidades del sector productivo que en sus estructuras reproduce la desigualdad en sueldos y salarios, posiciones laborales, movilidad social? O ¿para dar opciones que, mediante un modelo educativo que favorece los proyectos sociales, promuevan un desarrollo económico y social más equitativo?
- ¿Será necesario que los estudiantes de TSU continúen sus estudios dentro de la universidad para que, a su egreso, accedan a empleos mejor remunerados?
- ¿Qué tan factible es que un modelo de educación técnica que ha tardado más de 20 años en posicionarse, siga generando egresados altamente especializados, pero con pocas posibilidades de emplearse y que al hacerlo su reconocimiento sea mermado por la idea cultural de haber obtenido una educación de poca calidad?

Finalmente, es importante mencionar que queda pendiente en esta investigación, la presentación de los resultados a los participantes de esta investigación, con la intención de

recuperar nuevamente su voz y complementar los aportes. La intención es convertir este estudio en una investigación colaborativa.

7. Consideraciones éticas

Las investigaciones cualitativas deben caracterizarse por una serie de elementos éticos (Elliot, 2005; Christians, 2011; González, 2002). Para esta investigación se han considerado el valor social y científico, respeto a los participantes y consentimiento informado.

González (2002) afirma que para que una investigación sea ética debe considerarse el valor sobre su importancia social, científica o clínica; para ello es necesario plantear una serie de argumentos que conduzcan a mejoras en las condiciones de vida o en el bienestar de la población, o que produzca conocimiento para abrir oportunidades de superación o de solución a problemas, aunque no sea a corto plazo (Pág. 98).

En el caso de la presente investigación, su valor radica en las aportaciones que ésta puede hacer a la sociedad del conocimiento en cuanto al estudio de los procesos formativos en combinación con los modelos de educación técnica y humanista, así como la didáctica de las competencias, pues como se ha mencionado en diferentes momentos, prácticamente no existe evidencia empírica al respecto.

El valor social de este trabajo de investigación está en función de analizar cómo los procesos formativos responden a los desafíos de combinar un modelo de educación humanista, que busca ante todo la justicia y el cuidado de los valores, con el enfoque de la educación técnica que toma como base las competencias laborales, que pretende responder a los requerimientos de un mercado laboral.

El elemento de respeto a los participantes implica varias consideraciones, entre ellas, el permitir retirarse sin sanción alguna; reservarse información si no está explícita la confidencialidad, solicitar –en virtud de su contribución– los resultados de la investigación y sobre lo que se aprendió en ella. Por último, debe considerarse el bienestar del participante (González, 2002; Christians, 2012).

El propósito del consentimiento informado es respetar el derecho de los participantes a estar informados sobre la naturaleza y las consecuencias de la investigación en la que se involucrarán (Christians, 2011). Con ello, se asegura que los actores participen solo cuando la investigación sea compatible con sus valores, intereses y preferencias, y que lo hacen con responsabilidad sobre sí mismos y con conocimiento (González, 2002).

Durante las entrevistas y las observaciones que se realizaron, se identifica que una de las cuestiones que pueden afectar el curso de la investigación es la percepción que tienen los profesores sobre la investigadora, pues parte de las funciones profesionales que realiza en su lugar de trabajo, están relacionadas con el diseño de los planes de estudios de TSU y con los procesos de capacitación (inducción y elaboración de guías de estudios) a profesores. Esto genera que los profesores realicen comentarios esperando aprobación o retroalimentación.

Para revertir este efecto y considerando “los... que pueden darse en las entrevistas que forman parte de una investigación cualitativa” (Elliot, 2005), antes de iniciar el diálogo con los profesores, la investigadora explica con claridad los objetivos de la investigación y

el propósito de la entrevista, haciendo hincapié en la confidencialidad y anonimato en los resultados de la investigación. Todos los profesores dieron su consentimiento.

A los estudiantes se les invitó a formar parte de la investigación explicándoles los objetivos y la relevancia de este trabajo, resaltando en lo valioso que será su participación para la generación de conocimiento en materia educativa. Los estudiantes firmaron un consentimiento para el uso de la información que proporcionaron durante las entrevistas individuales y los grupos focales

En la última etapa de la investigación, se entrevistó a los empleadores que estuvieron a cargo de la supervisión de los estudiantes durante su estadía profesional. Al igual que los profesores, al inicio de cada entrevista se les explico cuáles eran los objetivos de la investigación y el uso que se le daría a la información que proporcionarían. Cada uno asintió dar su consentimiento.

Es importante mencionar que a lo largo de los dos años y medio que conformaron el presente estudio longitudinal, se ha procurado el uso adecuado de las evidencias recabadas, teniendo presente en todo momento, el respeto a su autonomía al participar de manera voluntaria en el estudio.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano (1993). *Diccionario de filosofía*. Turín: Fondo de Cultura Económica.
- Achaerandio, L. (2010). *Iniciación a la práctica de investigación*. Guatemala: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Alonso L. y Fernández C. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa entorno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. España: Ed. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Angrosino M Rosenberg, J (2011). “Observations and Observation: Continuities and Challenges” en *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4th Edition*. LA/London: Sage p 467-478.
- Aranguren, J.L. (1996). *Ética y estética* en Xavier Zubiri. Madrid: Editorial Trota / Fundación Xavier Zubiri.
- Argudín, Yolanda (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Bahr, R. P. (2011). *A Typology of Student's Use of the Community College*. Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley Online Library.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de València.
- Barnett, Ronald (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. España: Editorial Gedisa.

- Bazdresch, J.E. (2000). *¿Cómo hacer operativa la formación humanista en la universidad?*
México: Universidad Iberoamericana.
- Bech, J.M (2001). *De Husserl a Heidegger. La transformación del pensamiento fenomenológico.* Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Bennett, T. (2006). *Defining the Importance of Employability Skills in Career/Technical Education.* Dissertation ProQuest Information and Learning Company.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario.* Madrid: Narcea.
- Briascó, I. (2000) El contexto de la investigación y la innovación tecnológica. Centro de Altos Estudios Universitarios OEI. España – Buenos Aires.
- Brown, Green y Lauder (2003) *High Skills: Globalization, Competitiveness and Skill Formation.* New York: Oxford University Press Inc.
- Bunge, M. (2012). *La ciencia: su método y filosofía.* Buenos Aires: Nueva imagen.
- Campos, M.A. (2009). *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza.* México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Cohen, A. M. (2009). “Community Colleges in the United States” en R. R. Latiner, *Community College Models* (págs. 39-48). California, USA.: Springer.
- Coll, César 2009(b). *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Editorial Grao.
- Coll, César, 2009(a). “Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar”, ponencia presentada en el X Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, 21 – 25 de septiembre de 2009.
- Coll, C., Palacios J. y Marchesi A. (2010). *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid: Alianza Editorial.

- CONOCER (2009). “Historia del CONOCER” disponible en <http://www.conocer.gob.mx>
Consultado en octubre 2013.
- Coordinación nacional de educación de colegios y escuelas de la Compañía de Jesús
Santiago (1998). *La pedagogía ignaciana: un planeamiento práctico*. Chile: Coordinación
nacional de educación de colegios y escuelas de la Compañía de Jesús.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D. Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada R. (2006).
“Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la
formación universitaria” en *Revista de Educación*. N. 341. Pp. 301 – 336.
- Creswell, J (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating
Quantitative and Qualitative Research*. California: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Creswell, J (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods
Approaches*. California: SAGE.
- Creswell, J (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five
Approaches*. USA: SAGE.
- Christians, C. (2011) “Ethics and Politics in Qualitative Research” in *The Sage Handbook of
Qualitative Research, 4th Edition*. LA/London: Sage p 81-90
- Cuéllar, Pérez (2008). *¿Qué es la filosofía de la educación?* México: Edit. Trillas.
- De Ibarrola (1997) “Tendencias Actuales en la Educación Tecnológica”. Entrevista con
María Ibarrola. *Revista de la Educación superior*, Vol. 26; No. 104, Octubre –Diciembre
1997.
- De Ibarrola, M (2006) *Formación escolar para el trabajo*. Uruguay. CINTERFOR-OIT
- De Ibarrola, M (coordinadora) (2002) *Desarrollo local y formación. Hacia una mirada integral de la
formación de los jóvenes para el trabajo*. DIE, Cinvestav/ Cinterfor OIT/ Universidad

- Iberoamericana León/ Red Latinoamericana de educación y Trabajo. Montevideo, 236 pp.
(Herramientas para la transformación, 18)
- De Moura, Castro, C., y García, N. M. (2003). *EL modelo del instituto técnicos superior norteamericano. Lecciones para América Latina*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Denyer, F. y Poulan V. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (1995). “Acuerdo intersecretarial SEP – STPS”. Secretaría de Gobernación de la República Mexicana.
- Díaz, Barriga (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: UNAM-IISUE.
- Díaz, Pinto (2010). *Viejas y nuevas ideas en educación. Una historia de la pedagogía*. Madrid: Edit. Popular.
- DiMaria, F. (2012). “Tenure and America's Community College” en *The Hispanic Outlook in Higher Education*. Pp. 45-49.
- Dubet, Francois (2005). “Los estudiantes”, *Revista de Investigación Educativa*, julio-diciembre (en línea). Disponible en <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Durán, N. (2012). *La didáctica es humanista*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Edwards, Risopatrón (1991). “El Concepto de Calidad de la Educación”. Santiago: UNESCO. 2
- Ellacuría, I. (1976). *Realitas II (1974 – 1975)*. Madrid: Editorial labor / Sociedad de estudios y publicaciones.
- Ellingson, L. (2011) “Analysis and Representation Across the Continuum” en *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4th Edition*. LA/London: Sage p 595-610.
- Elliot, J (2005) *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. LA/London: Sage.
- Estévez, E. H., Acedo, L. D., Bojórquez, G., Corona, B., García, C., Guerrero, M. A., et al. (2003). La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Recuperado en <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-estevez.html>
- Estévez, E. H. (2008). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, David (2006). *Ignacio Ellacuría: vida, pensamiento e impacto en la universidad jesuita de hoy*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Flores, Crespo (2002a). “En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl” en *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 537 - 576.
- Flores Crespo (2002b). “Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los Institutos Universitarios de Tecnología francesa” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Pp. 17-49.
- Flores, Crespo (2012). *Educación superior tecnológica: el caso mexicano*. México: UNESCO - IIPE.

- Flores, C., Villa, L. (2002) “Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.7, Núm. 14.
- Fonte, R. (2011). “The Community College Alternative” en *The Higher Education Bubble*. Published online, pp. 419–428.
- Frade, R. Laura (2007). *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*. México: Calidad Educativa Consultores.
- Frade, R. Laura (2008). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
- Frade, R. Laura (2008). *La evaluación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
- Furlán, A. (1998). *Curriculum e Institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Morelia, Michoacán, México.
- Gadotti, Moacir (2011). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Garay, A. D. (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. Colombia: CGUT - SEP.
- Gauthier, P. -L. (2000). “Evolución de la educación en Francia. Diez años de reforma: 1990-2000” en *Revista Española de Educación Comparada*, Pp. 185-207.
- Gonczi, Andrew (2009). “Enfoques de la educación basada en competencias: la experiencia australiana” Recuperado en <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>
- González, Ávila (2002) “Aspectos éticos de la investigación cualitativa” en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29. Pp. 85 – 103.

- González, Rebeca (2003). *Desarrollo de la educación basada en competencias en México*. México: IPN.
- Green, A. (2002). “Educación, globalización y el papel de la investigación comparada” en *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Grignon, C. (2002). “Enseñanza superior, cultura científica y cultura técnica: el caso de Francia” en *Revista de Educación*, Pp. 73-81.
- Herrera, D. (2003). “Fenomenología y hermenéutica” en *Revista Praxis Philosophical*. Núm. 17, pp. 7 – 18.
- Hoyos, C. (2010). *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Instituto Politécnico Nacional (2003). *Un Nuevo modelo educativo para el IPN*. México: IPN.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Latapí, Pablo (1993) “Reflexiones sobre a justicia en la educación” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII núm. 2. Pp. 9-41, México.
- Latapí, Pablo. (2009). *Una Buena Educación: Reflexiones sobre la Calidad*. México: Universidad de Colima.
- Latiner, Raby. (2009). *Community College Models*. California, USA.: Springer.
- Le Boterf, Guy (2001). *Construire les competences individuelles et collectives*. París: Éditions d’Organisation.

- López, Calva, M. (2009) (a). *Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morín*. Tomo I. México: Ediciones Gernika.
- López Calva, M. (2009) (b). *Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morín*. Tomo II. México: Ediciones Gernika.
- Lonergan, B. (2008). *Filosofía de la educación*. Editorial Universidad Iberoamericana, México.
- Mahncke, (2009). *Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios*. Barcelona: Universitat Ramon Llull. FPCEEB – Psicología
- Maillet, D. (2004). *Puntos claves de la formación técnica y tecnológica*. SFERE.
- Mars, M. M., & Ginter, M. B. (2012). “Academic Innovation and Autonomy: An Exploration of Entrepreneurship Education Within American Community Colleges and the Academic Capitalist Context”. Academic Search.
- McGuinness, H. y. (2010). Congreso sobre Centros Regionales de Educación Superior.
- Mertens, Leonard (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Australia: CINTERFOR.
- Mertens, Leonard (2000). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. España: OEI.
- Montes, Matte (s/f). “La Universidad Jesuita como nuevo Proyecto Humanista” disponible en <http://www.ausjal.org/educacion-superior.html> Consultado en junio de 2013.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mosutakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. California: Sage Publications. Inc.
- Mota y De Ibarrola (2012). “Las competencias como referentes curriculares: El proceso de traducción de lo laboral a la formación en las Universidades Tecnológicas” en *Revista de la Educación Superior*. México. Vol. XLI (4). No. 164.
- Muñoz, Izquierdo (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?* México: Universidad Iberoamericana.
- Omar, M., A.R., B., & Rashid, M. (2012). “Employability Skill Acquisition Among Malaysian Community College Students” en *Journal of Social Sciences*, 472-478. Organización de Estados Iberoamericanos. Centro de Altos Estudios Universitarios. Curso de Dirección de Instituciones de ETP. Material de apoyo. España – Buenos Aires, 2016.
- Ortega Santos, Themis. (2007). “La fenomenografía, una perspectiva para la investigación de aprendizaje y la enseñanza” en *Revista Pampedia*, No. 3. Julio 2006 – 2007. Págs. 39 – 46.
- Pedroza, René (comp.) (2006) *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. España: Ediciones Pomares.
- Perrenoud, P (2009). *Construire des competences dès l'école*. París: ESF.
- Perrenoud, P (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Ediciones Grao.

- Planas, Jordi (2013). “El contrasentido de la enseñanza basada en competencias” en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México. UNAM-IISUE/Universia, vol. IV, núm. 10.
- Planas, Jordi (2014) *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo ¿Es posible?* México. ANUIES.
- Plummer, K (2011) “Critical Humanism and Queer Theory: Living with the Tensions” en *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4th Edition*. LA/London: Sage p 195-207.
- Pozo, I., y Pérez M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Prado, J. (2006). “Ortega y la reforma universitaria” en *Palabra Libre, condición de la Universidad*. México: UIA.
- Prado, J. (2011). *Temperatura propia*. México: Arteletra.
- Rajai, M., & Johnson, K. V. (2001). “Creating New Engineers for the New Millenium” en *Industry & Higher Education*, Pp. 349 - 352.
- Real Academia Española en <http://lema.rae.es/drae/?val=competencia>. Consultado en octubre del 2013.
- Ritzer, George (1997). *Teoría sociológica y contemporánea* España: MacGraw Hill.
- Rodríguez, M.L. (2007). “Competencias laborales: algunas propuestas” en *Enseñanza e investigación en psicología*. Num.001.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación superior*. Madrid: Narcea

- Ruiz Larraguivel, E. (2009). *La construcción de una nueva ocupación. Los técnicos con escolaridad superior del Sistema de Universidades Tecnológicas*. México: ISSUE / Plaza y Valdés.
- Ruiz Larraguivel, E. (2011). “La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas” en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. vol. II, núm. 3, 2011, pp. 35-52.
- Sacristán, Gimeno (comp.) (2009) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Schorr Wiener, M., Valdez Salas, B., & Hernández-Duque Delgadillo, G. (2003). “Educación Tecnológica: Preparación de la juventud para su incorporación en la sociedad moderna” en *Revista de Educación Superior*.
- Secretaría de Educación Pública. (10 de Julio de 2010). Acuerdo número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios de tipo superior. Diario Oficial de la Federación, págs. 19 - 30.
- Secretaría de Educación Pública. (11 de Septiembre de 2012). Coordinación General de Universidades Tecnológicas. Obtenido de <http://cgut.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2001). Programa Nacional de Educación 2001 - 2006. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Secretaría de Educación Pública. (27 de Noviembre de 2012). Subsecretaría de Educación Superior. Obtenido de http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/ses_inicio
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2012). Observatorio Laboral. en <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/home>
- Secretariado para la Justicia Social y la Ecología (2014). “La promoción de la Justicia en las Universidades de la Compañía” en *Promotio Iustitiae*. México. Núm. 116, 2014/3.

- Sigal, V., & Wentzel, C. (2007). "Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico profesional: situación nacional y experiencias internacionales". Documento de trabajo. Universidad de Belgrano.
- Silva Laya, M., A. Jiménez (2015) Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite, en la Revista de la Educación Superior, Vol. XLIV (3); No. 175, julio- septiembre del 2015.issn: 2395-9037. (p. 95-119).
- Silva Laya, M. (2006). La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados. México. ANUIES
- Silva Laya, M. (2008). "¿Contribuye la Universidad Tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional? Un estudio de Caso" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIII, núm. 38.
- Silva Laya, M., A. Rodríguez (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad. México. ANUIES.
- Silva Laya, M. (2009). "Equidad en la Educación Superior en México: La Necesidad de un Nuevo Concepto y Nuevas Políticas" en *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, 2012, pp. 1-27.
- Silverman, D (2005). "Instances or Sequences? Improving the State of the Art of Qualitative Research" en Forum: Qualitative Social Research, disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-30-e.htm> Fecha de acceso: Octubre 2013.
- Skolnik, M. L. (2011). Re-conceptualizing the Relationship Between Community Colleges and Universities Using a Conceptual Framework Drawn From the Study of Jurisdictional Conflict Between Professions. Academic Search Complete.

- Sousa, B. Meneses M.P. (2014). *Epistemologías del sur (Perspectivas)*. España: Ediciones Akal.
- Stake. R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tobón, Sergio (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- UNESCO. (2011). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). UNESCO.
- Urbina, J.E. (2012). La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Vega Gil, L. (2005). “Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, reino unido, España y Finlandia” en *Revista de educación*, pp. 169 - 187.
- Villa y Poblete (2004) “Practicum y evaluación de competencias” en *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2).
- Villa, Aurelio (2008) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones mensajero-Universidad de Deusto.
- Villalpando (2002) *Filosofía de la educación*. México: Edit. Porrúa.
- Walker, M. “Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia” en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (2), núm. 142, abril-junio, 2007, pp. 103-119.

- Zabalza, M. (2006). “El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones”. en J. M. Escudero (Coord.). La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas. (pp. 309-330). Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2011). “El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión” en *Revista de Educación*, núm. 354, Enero-Abril 2011, pp. 21-43.
- Zubiri, X. (1985). *El hombre y Dios*. España: Alianza Editorial.
- Zubiri, X. (1982). *Siete ensayos de antropología filosófica*. Colombia: Centro de enseñanza desescolarizada.