

Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite*

Yengny Marisol Silva Laya** y Adriana Jiménez Romero***

* Título en inglés: Students from vulnerable backgrounds in an elite university .

** Doctora en Educación. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Correo electrónico: marisol.silva @ibero.mx

*** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana Cd. de México.

Correo electrónico: adriana.jiménez@ibero.mx

Recibido el 03 de julio del 2015; aprobado el 26 de agosto del 2015

PALABRAS CLAVE

Estudiantes/Educación
Superior/Experiencias/
Integración/Universidad
de Élite

Resumen

Se presenta una investigación sobre la integración de estudiantes vulnerables con perfiles heterogéneos en una universidad de élite donde prevalece la homogeneidad socioeconómica y cultural de su población estudiantil. Se realizó un estudio cua-

litativo sobre las experiencias de 27 estudiantes de Técnico Superior Universitario, tomando como referencia la sociología de la experiencia escolar de Dubet y la persistencia estudiantil de Tinto. Concluye que los estudiantes con diferencias en edad, condición laboral y visión de futuro, tienen experiencias distintas, pero confluyen en la determinación de aprovechar una oportunidad que ven como una puerta hacia un futuro promisorio.

KEYWORDS

Students/Higher Education/
Experiences/Integration/
Elite University

Abstract

This article presents the findings of a qualitative study of students from vulnerable backgrounds at an elite university, where the student body is characterized by high levels of socioeconomic and cultural homogeneity. Drawing on Dubet's

sociology of school experience and Tinto's analysis of student persistence, we studied the experiences of 27 students at the University Higher Technical level. We conclude that factors such as the students' age, employment status and vision of the future result in different experiences. However, the students share a common determination to make the most of their educational opportunity, which they view as a gateway to a more promising future.

Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la integración universitaria de estudiantes vulnerables con perfiles heterogéneos en una universidad de élite,¹ donde prevalece la homogeneidad socioeconómica y cultural de su población escolar. El objetivo principal es profundizar en el conocimiento de la diversidad estudiantil presente en la educación superior y contribuir al diseño de estrategias más eficaces de atención, que combatan la tendencia a la estandarización derivada de la masificación educativa experimentada en el sistema.

En México se constata un amplio volumen de estudios que sostienen la importancia de investigar con mayor profundidad al estudiante universitario: su sentir, sus perspectivas e identidades, así como su situación, sus prácticas y su integración a las instituciones educativas. Ese interés se deriva de reconocer que se trata de una población sumamente heterogénea que experimenta la vida universitaria de múltiples maneras (Ramírez, 2013; Hernández, 2013; Casillas, Chaín y Jácome 2007; De Garay, 2001). La investigación reciente ha detectado nuevas figuras estudiantiles que ameritan una especial atención: jóvenes que prolongan su vida estudiantil en ausencia de oportunidades laborales dignas; otros combinan estudios con trabajo, estudiantes indígenas y estudiantes foráneos, entre otros (Guzmán, 2011). La literatura demuestra que es necesario abandonar la idea de un “estudiante estándar o ideal” (joven recién egresado del bachillerato, dedicado exclusivamente a los estudios, con *habitus* académico, con metas e intereses similares), para configurar ofertas educativas más pertinentes y de mayor calidad.

Uno de los perfiles que ha recibido creciente atención es el de los estudiantes provenientes de sectores de bajos niveles socioeconómicos tradicionalmente excluidos de la educación superior. La literatura reporta que enfrentan severas dificultades que atentan contra su persistencia en la es-

¹ Es una universidad de sostenimiento privado con 71 años de existencia en la Ciudad de México. Perteneció a las instituciones de élite, tanto por los altos costos de su oferta, como por su calidad educativa. La gran mayoría de sus programas están certificados por agencias nacionales e internacionales.

cuela: los costos directos e indirectos de los estudios, una transición difícil debido a un capital escolar insuficiente y a un desconcierto con la lógica universitaria, una adaptación difícil a la dinámica y a las exigencias académicas (falta de un *habitus* académico), una percepción de bajo desempeño que puede mermar su motivación y su compromiso, todo ello atravesado por la falta de acompañamiento institucional (Hernández 2013, Silva y Rodríguez, 2012; Miller, 2009; Casillas *et al.*, 2007; De Garay, 2001). Este entramado de elementos explica la amenaza permanente de trayectorias vulnerables.

En México, la incorporación de jóvenes de bajos niveles socioeconómicos a la educación superior se ha canalizado a través de las instituciones públicas; en las instituciones particulares de élite es un fenómeno inusual. En otros países, esta tendencia resulta menos extraña y comienza a percibirse como deseable. En Estados Unidos, por ejemplo, instituciones que pertenecen al grupo Ivy League (entre ellas Harvard y Yale) cuentan con programas que incorporan a jóvenes de bajos ingresos económicos con un notable talento, con la finalidad de diversificar su estudiantado.² En Gran Bretaña, Reay, Crozier y Clayton (2009), en el trabajo “Extraños en el paraíso”, analizan el caso de jóvenes ingleses con alto rendimiento escolar provenientes de la clase trabajadora becados en universidades de élite. Afirman que el fenómeno reporta beneficios tanto para los jóvenes, porque reciben una educación de calidad, como para la institución, dado que se enriquece con la diversidad sociocultural. Sin embargo, la integración exitosa de estos estudiantes al ambiente de las universidades de élite es un proceso complejo debido al riesgo latente de conflictos sociales producidos por la asimetría en las relaciones entre los diferentes sectores de la comunidad universitaria (Reay, Crozier y Clayton, 2009). La adaptación de estos jóvenes les exige “niveles casi sobrehumanos de motivación, capacidad de recuperación y determinación” (Reay, Crozier y Clayton, 2009: 1115), para lograr el éxito y la confianza en sí mismos.

En Chile, Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012) estudiaron las experiencias de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes tipos de instituciones (élite, pluriclasistas y de estratos bajos) y reportaron que entre quienes arriban a universidades de élite, prevalece “una experiencia de

² El hecho fue destacado por un periódico con alto impacto internacional: “Harvard está enviando reclutadores a localidades deprimidas, cortejando a solicitantes de bajos ingresos para contribuir a diversificar su cuerpo de estudiantes de grado”. Harvard ‘ficha’ a chicos pobres. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2008/06/08/negocio/1212932852_850215.html (Domingo 8 de junio de 2008)

desclasamiento y de negación de sus orígenes sociales como una estrategia para integrarse a la institución” (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012: 61).

A diferencia de los casos anteriores, en esta experiencia resalta el hecho de que los jóvenes no son de alto rendimiento, presentan antecedentes escolares deficientes y se impone el sentimiento de desventaja escolar y cultural, junto con la social y la económica, aspectos que se convierten en un desafío mayúsculo para la integración.

El caso que reportamos guarda relación con algunas de las experiencias citadas ya que se trata de una universidad de élite que abre sus puertas a estudiantes con niveles socioeconómicos inferiores, pero no se propone atraer estudiantes de alto rendimiento, sino a quienes cumplen con los requisitos académicos suficientes para sacar adelante los estudios de Técnico Superior Universitario (TSU). Así, la problemática de nuestro estudio se articula con las evidencias reportadas en la literatura en dos sentidos: a) el desajuste social que experimentan los estudiantes vulnerables al arribar a un campo enteramente diferente a su entorno familiar y a sus escuelas previas, y b) las dificultades de integración académica y social que enfrentan los estudiantes con un rendimiento escolar deficitario que puede vulnerar su trayectoria escolar.

En este estudio interesa conocer, de viva voz, las experiencias significativas para estos estudiantes en su vida universitaria, los motivos que los impulsaron a tomar esta oferta y los sentidos y significados que van construyendo en torno al ser universitario. La pregunta guía es:

¿Cuáles son las motivaciones y principales experiencias de integración social y académica de estudiantes vulnerables en una universidad de élite?

Marco conceptual

El soporte analítico de la presente investigación es la sociología de la experiencia de Dubet, ampliamente utilizada en este campo de estudio. La experiencia escolar es definida como “[...] la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998: 79). Es decir, está constituida por las diferentes acciones que llevan a cabo los actores para darle sentido a su quehacer.

Este enfoque permite explorar las prácticas de los estudiantes y profundizar en la dimensión subjetiva que las respalda, con el interés de comprender cómo se construye la experiencia general de ser universitario; nos parece pertinente dado que en un sistema colectivo (como es la institución

universitaria, con sus códigos y normatividades) cada individuo configura una forma particular de estar en él, con un arreglo personal entre expectativas, reglas, proyectos, demandas y resultados, con éxitos y fracasos que se traducen en aprendizajes individuales y sociales.

En su obra “Los estudiantes”, Dubet (2005) propone entender 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. En este trabajo retomamos dos categorías claves que propone este autor para analizar la experiencia estudiantil: la integración del actor al marco escolar y el proyecto del estudiante.

La integración escolar se relaciona con el sentimiento de pertenencia a la universidad, una categoría eminentemente subjetiva: “Una fuerte integración universitaria evoca un dominio de las reglas latentes de la vida escolar, la débil integración deja a los estudiantes frente a un mundo que puede parecer aleatorio o anárquico” (Dubet, 2005: 32). En su análisis, entremezcla factores de naturaleza estrictamente académica o de normatividad escolar y aspectos sociales, de esta manera, converge con los aportes de la corriente norteamericana de análisis de trayectoria y persistencia escolar. La persistencia en los estudios, según Tinto (2006-2007), es producto de la integración y está marcada por períodos de transición que los individuos deben superar para continuar en la universidad. El primer paso consiste en el “ajuste, tanto social como intelectual, a un nuevo y a veces por completo desconocido mundo universitario” (Tinto, 2006-2007: 52); así, integrarse a la universidad implica apropiarse y responder adecuadamente a la dinámica y a las exigencias académicas y, al mismo tiempo, incorporarse a las formas de convivencia social propias del ambiente universitario (como las actividades extracurriculares, y la interacción cotidiana con compañeros, profesores y demás personal).

El registro de los proyectos, como una categoría de análisis de la vida estudiantil, permite observar las prácticas y el sentido que los jóvenes imprimen a su recorrido. 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: 34); igualmente distingue tres tipos: a) los proyectos profesionales, que predominan entre los estudiantes que esperan de sus estudios un título válido en el mercado laboral; b) los proyectos escolares, donde los estudios tienen finalidad en sí mismos, y los estudiantes desean acumular un capital escolar que les permitirá definir un proyecto profesional; c) la falta de proyecto, presente

entre quienes dicen no tener ningún proyecto para el futuro y no es clara la utilidad de los estudios.

De manera adicional, empleamos el concepto de motivaciones o motivos, ampliamente utilizado en el estudio de trayectorias escolares, porque nos interesa rastrear las razones y el sentido por los cuales los jóvenes deciden ir a la universidad y eligen determinados estudios; ello no se circunscribe únicamente a la categoría de intelectualidad. Al indagar las motivaciones, interesa “conocer el sentido que los jóvenes atribuyen a los estudios” (Ramírez, 2013: 46), pues esta circunstancia alude al significado que otorgan los jóvenes a tener una oportunidad educativa específica y el beneficio futuro que de ésta podría derivar, lo que constituye el impulso inicial para poner en marcha una decisión.

Método y referencias del caso estudiado

Se realizó un estudio cualitativo porque este enfoque permite una comprensión profunda de los fenómenos estudiados mediante la interpretación que parte de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011). Analizamos de manera longitudinal las experiencias de los estudiantes durante los primeros cuatro semestres del programa de TSU en Hoteles y Restaurantes que ofrece la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero).³ Participaron 27 de los 46 estudiantes inscritos, con quienes sostuvimos entrevistas y grupos de enfoque. También realizamos observaciones en clases de las asignaturas claves para este perfil profesional.⁴ En una primera fase (agosto a diciembre 2013), analizamos la información de las entrevistas de ingreso y realizamos observaciones a las asignaturas del primer semestre. En la segunda fase (enero 2014–mayo 2015), observamos las asignaturas del segundo al cuarto semestre, entrevistamos a los estudiantes y realizamos grupos de enfoque. Las observaciones fueron complementadas con relatos de los profesores.⁵

³ Agradecemos a la universidad los apoyos brindados para realizar el estudio.

⁴ Introducción al Turismo y Operación Hotelera de primer semestre; Administración del Servicio de segundo semestre; Calidad en el Servicio en Hoteles y Restaurantes, Justicia Social y Mundo Contemporáneo, ambas pertenecientes al tercer semestre; y Gestión de Micro, Pequeñas y Medianas Empresas del último semestre.

⁵ También analizamos las bases de datos institucionales de las encuestas de entrada y seguimiento de los alumnos para extraer datos sociodemográficos.

Los estudios de TSU tienen un carácter profesionalizante y su objetivo es ofrecer una formación superior corta que facilite la empleabilidad.⁶ En México, esta oferta se intensificó con la creación de las Universidades Tecnológicas en 1991, las cuales son instituciones públicas que han funcionado como válvula de escape para atender la presión de la demanda juvenil por educación superior. Atienden, fundamentalmente, a la población joven perteneciente a clases sociales menos favorecidas que tienen oportunidades limitadas para ingresar a la educación superior y dedicar cuatro o cinco años a la preparación profesional (Silva, 2009). Así, su existencia responde a una política educativa de equidad, debido a la ampliación de oportunidades educativas y a la diversificación universitaria, con miras a impulsar la profesionalización y la empleabilidad.

El programa de TSU de la Ibero resulta un caso significativo ya que, aunque es una institución de élite, pretende acoger las políticas de equidad y de diversificación educativa mencionadas. Atendiendo a la misión de “contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica” (CPAL, 2005: 12), en el año 2012 abrió sus puertas a estudiantes de los sectores sociales menos favorecidos para cursar programas de TSU⁷ con el fin de:

- Ofrecer la alternativa de incorporarse a la educación superior a muchos jóvenes que de otra manera no tendrían acceso a ella.
- Permitir a estos jóvenes acceder a ocupaciones mejor remuneradas que impactarán positivamente en su calidad de vida y la de sus familias.

Elegimos la carrera de Hoteles y Restaurantes porque fue la primera que se abrió en la Ibero y, además, porque cubre un nicho insuficientemente atendido. En la ciudad de México existen otras instituciones (públicas y privadas) que ofrecen programas de TSU;⁸ sin embargo, en el ramo turístico

⁶ La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 2011) de la UNESCO, califica estos estudios como educación terciaria de ciclo corto y le otorga el Nivel 5. (Cf. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscde-2011-sp.pdf>)

⁷ En 2012, se abrió la primera carrera en Hoteles y Restaurantes, con ingreso anual. Se cuenta con tres generaciones. Posteriormente, abrieron las carreras de Producción Gráfica, Sistemas Administrativos y Contables y Software. En total hay 205 estudiantes inscritos.

⁸ De acuerdo con el estudio de factibilidad que elaboró la Ibero 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 % profesional asociado). 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

a este nivel, hay pocas opciones y, en su mayoría, las ofrecen institutos particulares de gastronomía a costos elevados.

El programa tiene una duración de dos años y medio (cuatro semestres de clases y un semestre de estadía profesional). El currículo se basa en un enfoque por competencias para fortalecer una cultura de aprendizaje-trabajo, y en un fundamento humanista que busca favorecer en sus estudiantes “el sentido de ser con y para los demás” así como sus actitudes de compromiso ante una sociedad que requiere de justicia y de solidaridad. Contempla un 30 % de trabajo dedicado a la teoría y 70 % a la práctica, rasgo común en este tipo de estudio. La carga académica consta de entre seis y siete materias cada semestre, en un horario de 19:00 a 22:00 horas de lunes a viernes y seis los sábados. En su mayoría los profesores son profesionales de la industria turística que se han contratado *ex professo* para este programa.

Resultados y análisis

Perfil sociodemográfico

Casi la mitad de los estudiantes (48 %) tiene entre 20 y 23 años; es decir, se hallan en la edad típica para cursar educación superior (19 a 23 años). El 30 % tiene entre 24 y 29 años, por lo que 78 % está dentro de la categoría demográfica de “juventud” (14 a 29 años). El resto (cinco estudiantes) tiene entre 30 y 55 años. La representación masculina es ligeramente superior (56 %). La mayoría es soltera, sin hijos, y una gran proporción vive con sus padres. En cuanto a su domicilio, seis de cada 10 viven en zonas aledañas al pueblo de Santa Fe (donde se ubica la Ibero) y el resto en otras zonas urbano-marginales de la ciudad de México.

Respecto de la escolaridad de los padres, la población está polarizada, poco más de la mitad (52 %) se encuentra por debajo de la educación obligatoria (18 % tiene primaria y 30 % secundaria) y el 4 % no tiene estudios formales; mientras que el resto tiene una alta escolaridad (el 30 % tiene bachillerato y 18 % estudios de licenciatura). Una tendencia similar ocurre

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).

entre las madres: 22 % tiene primaria, 30 % secundaria, 30 % bachillerato y 18 % licenciatura. Alrededor del 80 % son los primeros de sus familias que asisten a la Universidad.

De los 27 estudiantes que participan en este estudio, al ingresar trabajaban 17.⁹ El 25 % tenía empleos relacionados con las industrias restaurantera y hotelera (baristas, ama de llaves, supervisores de cafetería, recepcionistas, supervisores de alimentos), el 20 % laboraba en otro ramo (ventas, edecanes, animación, ayudante general, negocios familiares) y el 18 % tenía empleos informales. 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. Esto indica, de acuerdo con los hallazgos de Guzmán (2011), que lo hacen por la necesidad de subsistencia y no sólo como una manera de adquirir experiencia laboral.

Sobre el financiamiento de sus estudios,¹⁰ en las entrevistas de ingreso el 30 % expresó que lo asumirían entre ellos y sus padres, y una proporción igual aseguró que ambos padres; dos de cada 10 declararon que sus estudios serían sustentados sólo por sus madres, quienes se dedican a la venta por catálogos, son secretarías o vendedoras de mostrador. Sólo un 19 % expresó que ellos pagarían totalmente sus estudios, previendo trabajar y estudiar al mismo tiempo.

La gran mayoría (85 %) proviene de bachilleratos públicos, y la mitad, de modalidades asociadas con baja calidad educativa (tecnológicos y bachilleres).¹¹ El 60 % obtuvo un promedio menor a ocho, mientras que dos de cada 10 repitieron algún año y siete de cada 10 reprobaron alguna materia. En el examen de ingreso a la Ibero, la cuarta parte obtuvo menos de 50 puntos en razonamiento verbal y casi la mitad alcanzó este mismo puntaje en razonamiento lógico matemático. Estas condiciones son consideradas criterios de riesgo para el logro de los objetivos educativos en la

⁹ El horario de clases lo permite (lunes a viernes de 7 a 10 pm y sábados).

¹⁰ El costo es de \$750 al mes, relativamente bajo por tratarse de una universidad particular. En una Universidad Tecnológica pública el costo de la inscripción es de \$1,140 y el cuatrimestre de \$890.

¹¹ Ocupan los últimos lugares en las preferencias de los alumnos al seleccionar una escuela. Los tecnológicos presentan bajo desempeño en pruebas de logro educativo como Enlace y PISA (cf. INEE, 2011). La Educación Media superior en México. México: INEE. Los colegios de bachilleres presentan altas tasas de abandono (60% en el primer semestre), de reprobación y de no reinscripción (cf. Patricio Solís, 2015) "Desafiliación escolar del primer semestre del Colegio de Bachilleres" Ponencia presentada el 30/05/2015 en el Museo Interactivo de Economía.

universidad.¹² Además, es importante resaltar que la mayoría (63 %) reporta una trayectoria escolar interrumpida, es decir, después de concluir el bachillerato, pasó algún tiempo sin estudiar (el 26 % interrumpió entre uno a tres años, 19 % de cuatro a seis y 16 % más de seis). Ello permite suponer que la mayoría podría no tener los hábitos de estudio indispensables, ni un dominio suficiente de las competencias generales del bachillerato, circunstancias que afectarían su desempeño escolar.

En suma, el perfil sociodemográfico de los estudiantes de TSU en Hoteles y Restaurantes de la Ibero es muy heterogéneo. Si bien la mayoría son jóvenes (78 %), sólo el 44 % se encuentra en la edad típica de cursar educación superior, y el resto sobrepasa dicha edad. Además, se distribuyen de manera simétrica en torno a la pertenencia a familias con baja y alta escolaridad. Casi las dos terceras partes combinan estudios con trabajo y suelen tener largas jornadas laborales. Un amplio sector tiene trayectorias educativas discontinuas (63 %) y, en general, presenta antecedentes escolares que podrían dificultar su desempeño en el nivel universitario.

Dentro de este mosaico heterogéneo, se reconoce la presencia de estudiantes que se hallan en “zonas de vulnerabilidad”, lo que hace referencia no al fracaso terminal o resultado consumado, sino a ciertos antecedentes, condiciones y factores que pueden conducir al mismo (Manzano, 2008), y tal es el caso de los estudiantes más jóvenes que provienen de familias con baja escolaridad y que no han recibido una educación de calidad; son estudiantes en riesgo debido a que “encuentran a lo largo de su escolaridad, y específicamente en momentos críticos de la misma, barreras y dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza reglada” (Manzano, 2008: 50). Encontramos también jóvenes y adultos representantes de nuevas figuras estudiantiles que combinan regularmente el trabajo formal con los estudios y que buscan principalmente la “profesionalización” de su experiencia laboral.

La gran mayoría de ellos enfrentó serios obstáculos para proseguir sus estudios universitarios. Han vivido el riesgo de quedar excluidos de la educación superior y pueden haber experimentado una situación de no pertenencia y de pérdida de un proyecto que ellos habían delineado (Guzmán, 2012). Esto fue particularmente patente entre quienes debieron ingresar al mercado laboral por razones de subsistencia y les resultaba incompatible combinar el trabajo y el estudio. Otros enfrentaban debilidades en

¹² 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.

las competencias exigidas para la admisión universitaria. En síntesis, este grupo, mayoritariamente joven, a pesar de tener aspiraciones educativas no contaba con las oportunidades efectivas para dar cauce a las mismas. Por estas razones, sostenemos que en este grupo prevalecen estudiantes de contextos vulnerables, bien por sus antecedentes familiares o bien por los escolares, que en muchos casos se han conjugado para limitar sus posibilidades de aprovechar los beneficios derivados de la educación superior.

De todo el conjunto, se puede afirmar que ellos constituyen sujetos diversos que irrumpen en un escenario institucional caracterizado por la homogeneidad socioeconómica y cultural de sus estudiantes, que han enfrentado desventajas sociales para aprovechar esta opción educativa y dar cauce a sus aspiraciones de contar con un título universitario.

Las motivaciones iniciales y su evolución a lo largo de los semestres

Indagamos las razones por las que habían elegido tanto la carrera como la institución universitaria. Los estudiantes más jóvenes expresan que eligieron esa carrera por la afinidad con sus gustos personales, como el trato con otras personas, el interés de viajar y cocinar. Hacen alusión a un interés genérico:

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).

Un joven de 29 años expresa su vocación por el turismo y afirma que vio en esta opción la oportunidad de cristalizar parte de una meta personal:

Mi plan hace un año era irme a vivir a Playa del Carmen y comenzar una nueva vida allá; aunque sí quería tener un estudio profesional. Como considero vivir del turismo, pensaba estudiar en la Universidad de la Riviera, pero no quise tomar el riesgo de todo lo que implicaba mudarme y por eso preferí entrar aquí.

En el caso de los estudiantes de mayor edad fue muy común encontrar que en su decisión influyeron las experiencias laborales previas en la industria

restaurantera y hotelera y, en varios casos, el deseo de profesionalizarse en esa área económica:

Porque 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).

[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).

En general, los estudiantes valoran positivamente que el plan de estudios conjunte la industria hotelera y restaurantera. Piensan que esto puede abrir puertas a un “sector económico fuerte en México” y con posibilidades de una oferta amplia de trabajo. Prácticamente todos tienen interés por mejorar su empleabilidad y sus puestos de trabajo, asegurar la estabilidad laboral, ascender, trabajar en el extranjero o fuera del Distrito Federal, 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”.

El interés por ingresar a la Ibero se asocia con el deseo de acceder a una educación de calidad, aspecto que relacionan con el prestigio de la institución. Le otorgan valor a la oportunidad de estudiar en una “universidad de prestigio” a bajo costo, lo cual les parece promisorio:

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).

Hay otros jóvenes para quienes pesó en su decisión la oportunidad de entrar a esta institución, más que el interés por una carrera específica:

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).

La combinación de la calidad académica percibida, el prestigio, el tipo de estudios — carrera corta con énfasis en la capacitación laboral — y el costo accesible hacen que esta opción se ajuste a las expectativas de la mayoría de los estudiantes. Es frecuente que asocien la elección de la universidad con la oferta educativa dirigida a facilitar la empleabilidad, es decir, se percibe a la institución ligada a la carrera:

Por lo que se escucha de ella, es una escuela de alto nivel, y porque se presentó la oportunidad de entrar en carreras a mi alcance económico (Mujer, 27 años).

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).

En relación con las expectativas académicas, la mayoría (16 de los 27) declaró tener intención de estudiar una licenciatura al concluir la carrera. Sus intereses son diversos, algunos relacionados con el ramo turístico, por ejemplo Gastronomía, Turismo, Hotelería y Chef, pero también hay interés por otras áreas como Diseño gráfico o de interiores, Mercadotecnia, Psicología, Comunicación, Literatura.

Con el paso de los semestres, las motivaciones iniciales referidas a la consolidación de la empleabilidad en la gran mayoría de los casos se han reforzado. En su cuarto semestre, reconocen que esta decisión les permitirá alcanzar sus objetivos profesionales y poner de manifiesto su convicción de que la formación profesional en esta universidad puede facilitar su colocación en el mercado laboral en mejores condiciones:

La verdad en este aspecto tengo muchos planes que han surgido por estudiar en la Ibero, se me han abierto las puertas de varios restaurantes y está el proyecto de irme a Francia para hacer ahí mis prácticas profesionales. Me ofrecieron irme de chef ejecutivo a Los Cabos en un nuevo hotel de la compañía Marriott, y todo esto enfocado a mejorar en todos los sentidos. (...) tengo varios proyectos personales que quiero realizar, entre otras cosas. O sea, tengo mucho trabajo y en muchos aspectos en qué pensar. Espero tomar la mejor decisión (Hombre, 25 años).

Quienes habían interrumpido la trayectoria formativa por muchos años manifiestan orgullo por haber retomado los estudios y la experiencia vivida refuerza su compromiso:

Pues, en general, todo; la verdad me encanta la escuela, me gusta el esquema, me siento nuevamente útil, me da alegría que algunos amigos y familiares me feliciten o me hagan expresiones de admiración porque consideran que es una forma de superación que no puedo desaprovechar (Mujer, 25 años).

La intención de continuar los estudios ha perdido fuerza, dejando paso al propósito de ingresar al mercado de trabajo. Casi al final de la carrera, nueve de los 27 jóvenes declaran interés por continuar estudiando. Así, el proyecto profesional se ha impuesto sobre el escolar, posiblemente por el ajuste entre intereses y posibilidades, al no existir transferencias de créditos eficaces entre las carreras cortas de educación superior y las licenciaturas o ingenierías.¹³

Los motivos iniciales de estos estudiantes coinciden con los reseñados por otras investigaciones. Conciben la educación superior como un medio para ampliar las posibilidades de mejorar sus condiciones de vida (Ramírez, 2013, Silva y Rodríguez, 2012) y, en este caso, es preciso agregar que en sus expectativas un lugar preponderante lo ocupa el papel que atribuyen al tipo de institución, ya que estiman que estudiar en una universidad de élite multiplica tales posibilidades. Con el paso de los semestres, su motivación inicial se ha reforzado; tienen una clara determinación de consolidar su empleabilidad, prevalece un empeño en la profesionalización para asegurar el ingreso (o permanencia en mejores condiciones) al mercado laboral, aunque también encontramos jóvenes que mantienen sus aspiraciones académicas.

La integración social y académica

Para los estudiantes de TSU de la Ibero, como para cualquier otro estudiante, la integración social ha sido un desafío. Con sus características particulares, al iniciar sus estudios, se enfrentaban a un ambiente universitario con pocos antecedentes de inclusión social, por lo que fue necesario supe-

¹³ Ésta es una de las principales dificultades que han enfrentado las Universidades Tecnológicas (UT), que son las instituciones que ofrecen este tipo de estudios en mayor proporción. Cuando se crearon en 1991, se generó la expectativa de que, al igual que ocurre en países como Francia o Estados Unidos, existirían transferencias a “opciones largas” de educación superior (licenciaturas e ingenierías). Sin embargo, esto no pudo concretarse debido a las dificultades de reconocimiento de créditos entre las distintas Instituciones de Educación Superior mexicanas. Por ello, a partir del año 2011, las UT abrieron el segundo ciclo en sus mismas instituciones para atender tal demanda.

rar el momento de transición en el que prevalecían las diferencias y una sensación de “no pertenecer”.

Conviene aclarar que, aunque esta universidad de élite abrió sus puertas a jóvenes con desventajas sociales, aún no avanza hacia una total integración pluriclasista de la población universitaria. Quienes ingresan a la carrera de Hoteles y Restaurantes viven en un ambiente particular, adyacente al que predomina en el resto de la comunidad: el programa los atiende sólo a ellos y con horarios (vespertinos, nocturnos y sabatinos) cuando la vida universitaria baja su intensidad. Sin embargo, se han generado espacios extracurriculares donde se fomenta la convivencia: deportes, actividades culturales, asociaciones estudiantiles, entre otras.

Para facilitar la transición, la institución instrumentó una dinámica de inducción que contempló el recorrido por las instalaciones y la familiarización con los servicios disponibles, que son los mismos para toda la comunidad universitaria. Los estudiantes se mostraron entusiasmados ante las oportunidades de desarrollo integral: deporte, cultura, arte, recreación, entre otras. Sin embargo, fue hasta el segundo semestre cuando algunos se incorporaron a actividades extracurriculares.

En sus primeras semanas en la institución, durante sus descansos permanecían agrupados casi todos en un jardín, fumando o consumiendo los alimentos que ellos llevaban. Con el paso del tiempo se fueron apropiando de otros espacios y para finales del primer semestre ya no se les veía en el mismo jardín, iban a las cafeterías a consumir alimentos y algunos asistían a eventos culturales. Dos factores resultaron claves en esta transición: los vínculos con compañeros afines de su propio grupo y el acompañamiento institucional a través de la coordinadora de la carrera y de los tutores.

En el cuarto semestre, los estudiantes formaban parte de las asociaciones estudiantiles, de las actividades deportivas y de recreación, incluso usaban todas las instalaciones y acudían a conferencias. Actualmente están integrados a la vida universitaria, se sienten parte de ella, son respaldados por la institución y se vislumbran como futuros egresados de una universidad de prestigio. En términos generales, manifiestan un fuerte sentido de pertenencia:

Estar en la Ibero significa pertenecer a una gran institución de prestigio [...] además de que he encontrado en ella mucho apoyo en distintas áreas (Mujer, 27 años).

Es un orgullo ser Ibero, pues el reconocimiento y la trascendencia que avalan la universidad es una gran oportunidad que la propia universidad nos ha brindado [...] (Hombre, 27 años).

En lo académico su integración no fue tan efectiva como en lo social. La literatura reporta que parte del ajuste académico tiene que ver con asimilar los encuentros con nuevos conceptos de aprendizaje, con mayor exigencia intelectual, con más cantidad de material y de tareas, con convenciones distintas en cuanto a la relación académica, con nuevas prácticas de evaluación, así como con demanda de una mayor autorregulación del esfuerzo y del tiempo empleado en las tareas, en el trabajo en equipo y en los proyectos, (Johnston, 2013, De Garay, 2004).

En el primer semestre, una buena proporción (35 %) manifestaban “problemas para entender la materia de contabilidad”, y ello tenía que ver en alguna medida con las deficientes bases matemáticas de niveles educativos previos, confirmadas en el examen de admisión:

[En] la materia de contabilidad, el maestro no nos enseña bien las cosas y nos exige demasiado cuando realmente nosotros no tenemos gran noción de lo que nos está pidiendo. Y eso me preocupa porque no, por una materia, quiero salir de esta oportunidad que me dio la universidad (Mujer, 22 años).

No obstante, sus principales dificultades no se centraban en la complejidad de las materias, sino en ciertas actividades de enseñanza que los desalentaba y que podían tener un impacto negativo en la energía necesaria para reforzar el compromiso académico. La forma de trabajo más recurrente en las aulas son las exposiciones del profesor, quien se apoya con presentaciones de *Power point*; esta tendencia se registró en las observaciones de las clases y la confirmaron los estudiantes. Ellos resienten un proceso centrado en la figura del maestro. Posiblemente estos maestros asocien su función docente con la de ser “instructores” cuya responsabilidad es proporcionar al estudiante mucha información. Los estudiantes expresaban:

Con que te aprendas de memoria los *Power Point* que nos suben a *Black-board*, ya pasaste [...] (Mujer, 27 años).

[...] seguro, ellos [los profesores] saben mucho [...] lo malo es que luego no quieren soltar el micrófono [...] (Hombre, 30 años).

Otras estrategias usadas en clases son las exposiciones de los estudiantes y la proyección de videos, mientras que para las tareas fuera del aula recurren a lecturas, a elaboración de resúmenes, a mapas conceptuales y a líneas del tiempo, así como a trabajos escritos. Pero tampoco se sienten motivados por estas 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 (Mujer, 22 años).

A veces nos ponen los videos... uno tras otro, pero no hay explicación ni discusión [...] casi siempre es así [...] (Mujer, 27 años).

Estos resultados son consistentes con lo que reporta la literatura sobre la enorme importancia que tienen las experiencias en el aula, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la interacción con los profesores para reforzar las motivaciones iniciales y lograr el compromiso con los estudios, lo que puede redundar en trayectorias escolares exitosas. En este caso parece necesaria una mayor dosis de trabajo didáctico e innovación pedagógica en el aula para avanzar hacia procesos centrados en el estudiante y su aprendizaje. Esto constituye un desafío clave para los maestros, quienes tienen amplia experiencia profesional, pero escasa formación pedagógica.

Sin embargo, ciertas situaciones didácticas sí los motivan y favorecen la integración académica, por ejemplo, valoran positivamente las actividades fuera del aula, como charlas de expertos, análisis de casos en los hoteles o restaurantes, proyectos finales e investigaciones. Destaca la vinculación de la teoría con la “realidad” o “con la vida laboral”. Su expectativa es:

[...] que las clases las hagan prácticas; ellos entienden por práctica hacer un *Power Point*, hacer una lectura o un resumen, pero para nosotros eso no es hacer la clase práctica, es vincularla con la vida y la operación de los hoteles [...] (Hombre, 30 años).

Hay un punto que amerita mayor reflexión y tiene que ver con la discrepancia entre “lo que se hace” y “lo que esperan los estudiantes”. Parte del ajuste académico tendría que contemplar el transmitir con claridad a los alumnos qué se espera de un estudiante universitario. A juzgar por sus expresiones, parece estar instalada la idea de que no es tan relevante hacer lecturas, preparar escritos y ensayos, es decir, tener acceso a las teorías y enfoques diversos sobre las diferentes disciplinas relacionadas con su campo. Al parecer, piensan que la formación como técnicos debe limitarse al dominio de la información y las destrezas operativas. Es posible que por ello sientan extrañeza por ciertas actividades que juzgan desvinculadas de su perfil, pero que forman parte central del currículo de la institución, el cual pretende no sólo formar al personal que se requiere para incrementar

la productividad de las empresas, sino también promover su desarrollo integral.

Para el cuarto semestre, los estudiantes avanzaron en el proceso de asumirse y convertirse en estudiantes universitarios. Ha sido notorio el esfuerzo por asumir las normas y responsabilidades, y quienes no lo lograron abandonaron los estudios (cinco personas). El ajuste ha implicado que fortalezcan sus competencias y desarrollen hábitos de trabajo para cumplir con las exigencias de las diferentes materias, incluso han consolidado sus habilidades tanto para superar las limitaciones de entrada (por ejemplo, el bajo dominio de competencias comunicativas y matemáticas) como para minimizar el efecto de las prácticas docentes desestimulantes, aprovechando todos los espacios que propician aprendizajes significativos y avanzando en el dominio de competencias fundamentales. Su motivación inicial se ha reforzado conforme han ganado certidumbre en el logro de sus objetivos personales.

Las observaciones dan cuenta de ello, por ejemplo, en la exposición de los estudiantes. En una asignatura de primer semestre, exponían una noticia sobre la industria, la explicaban y daban su punto de vista. Pararse al frente, usar la tecnología y explicar lo que leyeron, era complicado; algunos sólo leían la noticia, otros simplemente preguntaban a algún compañero qué opinaba. En los subsecuentes semestres, se percibía un mayor desarrollo de sus competencias comunicativas, mostraban dominio en la presentación en público, se tecnificaban sus expresiones y comenzaban a dominar el vocabulario de la industria.

Su rendimiento académico también mejoró. Durante el primer semestre, el 19 % de los estudiantes obtuvo un promedio de siete puntos, el 59 % de ocho y el 22 % de nueve. En cambio, en el cuarto semestre no hubo calificaciones de siete, el 33 % tuvo un promedio de ocho, el 63 % de nueve y el 4 % logró la máxima calificación (10). Parte de la integración se constata en estos logros educativos.

Otro factor en el ajuste académico es el hecho de que buena proporción del estudiantado tenía una trayectoria educativa interrumpida, por lo que tuvieron que apropiarse de la disciplina escolar y, particularmente, de los hábitos de estudio propios de la universidad. La expresión del siguiente estudiante da cuenta de esta dificultad:

Por momentos me pregunto si realmente quería hacer esto; siempre me gustó lo relacionado al turismo, pero el ritmo que estoy llevando ahora es totalmente diferente a lo que era mi vida. Nunca he terminado nada y es un reto el concluir mis estudios (Hombre, 29 años).

Un elemento más se reveló como fundamental en el ajuste de estos estudiantes a la vida universitaria, y esto está relacionado con lograr el equilibrio entre las responsabilidades escolares, las laborales y las familiares. Como hemos señalado, el 63 % trabaja y una buena proporción lo hace por largas jornadas diarias. Varios de ellos tienen responsabilidades familiares (cinco tienen hijos), por lo que la integración a la vida de la universidad representa un reto especial:

Como estoy casado y con familia, organizándome en los tiempos. Para estar bien con mi triángulo de familia, trabajo y escuela (Hombre, 34 años).

[La dificultad es] la carga de trabajo que se está presentando, no tanto sólo por la escuela sino que también en mi trabajo laboralmente (Hombre, 22).

Ésta es una muestra más de la diversidad de perfiles estudiantiles que asisten a la universidad y que deben ser atendidos, mediante opciones flexibles que permitan el equilibrio entre diferentes las actividades centrales en sus vidas. Llama la atención que no se encontraron diferencias significativas en el promedio obtenido en la carrera entre quienes no trabajan y quienes sí lo hacen, es decir, los participantes en este estudio logran promedios similares a pesar de las horas que dedican al trabajo.

Los proyectos y la experiencia de aprendizaje

Una de las experiencias que más marcan la trayectoria escolar de los estudiantes es la que se refiere al aprendizaje, pues da sentido al ser universitario y posibilita el afianzamiento de la vocación y el desarrollo del proyecto planeado. Algunos estudiantes coinciden en que “aprender es una oportunidad de sacar lo más que se pueda de sus profesores”, de aplicar lo que se revisa en cada clase, así como de comprometerse con la industria, con el país y consigo mismos:

Aprender para mí significa definir y afirmar mis ideales personales y profesionales para aportar a la sociedad y a la industria del turismo (Hombre, 27 años).

Lo que he aprendido se representa en haber encontrado una opción que, desde la industria de hoteles y restaurantes, pueda aportar algo para un mejor país: enamorarme de la vocación de servicio (Mujer, 27 años).

Surge la pregunta acerca de cómo fueron construyendo ese significado de aprendizaje. La información obtenida mediante la observación de las clases y las entrevistas permitió identificar que la relación con los profesores y el ambiente grupal han sido factores claves.

Sobre la relación que establecen con sus profesores, los estudiantes consideran que muchos los tratan con respeto y ello se convierte en un elemento de motivación. Expresan que con los profesores que los motivan, éstos les imponen retos y los alientan a tener expectativas altas, a la vez que establecen con ellos una relación cercana, de confianza y de respeto.

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).

En cambio, otros 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.

[...] 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, labora).

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

De manera especial, los jóvenes consideran que la estrategia que más impacta en su proceso de aprendizaje es la retroalimentación de los profesores en sus trabajos, en sus participaciones, así como en las situaciones problemáticas que plantean los estudiantes que trabajan, por lo tanto declaran: “nos gusta que nos escuchen”; “que respondan a nuestras preguntas y dudas.”; “que con su retroalimentación nos motiven, nos enamoren de la industria”. Incluso afirman:

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 la industria (Mujer, 27 años).

Se reitera el papel fundamental que tiene la relación entre profesor y estudiante para afirmar la vocación y el interés de los jóvenes, pues favorece su afianzamiento cuando ésta es familiar y cercana (Dubet, 2005; Tinto, 2006-2007). Sin embargo, cuando esta relación es distante y poco implicada con la superación y el desarrollo de los estudiantes, el proceso de compromiso y su integración a la universidad pueden verse entorpecidos.

La relación estudiante-profesor impacta en la definición del proyecto profesional. Se ha constatado que cuando fomentan aprendizajes significativos y brindan atención de calidad, los jóvenes configuran aspiraciones laborales más firmes y tienen menos incertidumbre sobre qué hacer al egresar. En los semestres tercero y cuarto, expresan que la motivación, el empeño y la atención que reciben de los profesores les ayudan a definir el rumbo de su ejercicio profesional.

Su actitud frente al grupo contagia, se siente un ambiente muy agradable, adecuado, digno para aprender y para aplicar todo lo que nos enseña. Yo, por ejemplo, quiero desarrollarme de manera profesional y tener un negocio propio, aplicando todo lo que aprendí [...] (Hombre, 30 años).

Me encantan sus clases, creo que a todo el grupo; nos empuja a pensar y a ser más de lo que tenemos en mente [...] yo quiero enseñar lo aprendido, como este profesor lo hace [...] (Hombre, 23 años).

No todos los estudiantes se han inclinado por el proyecto profesional; algunos desean continuar estudiando. Como ya se mencionó, nueve de los 27 desean continuar sus estudios; cinco de ellos son menores de 23 años. Este fenómeno parece guardar relación con lo que explica Dubet (2005), quien hace referencia a que los jóvenes que se inclinan por acumular su capital intelectual son aquellos que se identifican con la época de la juventud y la libertad. Precisamente estos jóvenes aún no trabajan y no tienen cargas familiares y económicas que presionen sus elecciones en el corto plazo, por lo que –en teoría– podrían emprender estudios superiores largos, situación que implica comenzar de nuevo, pues como se ha dicho resulta casi imposible revalidar los estudios previos.

Respecto a las relaciones entre pares, en tanto un factor clave para las experiencias de aprendizaje, es relevante la manera como han evolucio-

nado. En las clases del primer semestre interactuaban todos por igual: al llegar al salón de clases, saludaban a cada uno de sus compañeros, presentaban interés unos por otros en sus actividades y trabajos. Sin embargo, con el paso del tiempo, los vínculos se fueron acomodando principalmente en función de la actividad laboral. Durante el cuarto semestre, esta diferencia impactó en un reacomodo de la convivencia estudiantil, generando dos grupos con intereses y afinidades a veces encontradas, que se concretan en el compromiso y en la responsabilidad con la que asumen sus estudios universitarios.

No hay integración en el grupo, se ve en los trabajos en equipos; en realidad no tienen disposición para trabajar [...] (Hombre, 30 años).

Los que no trabajan, no valoran. El trabajo te da responsabilidad y ellos no la tienen (Hombre, 27 años).

Sin embargo, para fines del semestre, se observa un interés común que al parecer empieza nuevamente a unirlos, éste es el de echar a andar un negocio propio y la expectativa de la estadía profesional.

En suma, la construcción de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de TSU en Hoteles y Restaurantes está marcada por dos factores: la relación que establecen con sus profesores y la que establecen con sus pares. Ambos impactan directamente en la definición concreta de sus proyectos estudiantiles, pero también en la combinación de éstos, pues dibuja un escenario que ya ha sido explicado en la literatura y que consiste en percibir las carreras técnicas como un trampolín en la trayectoria educativa para quienes optan por un proyecto escolar, o bien como una oportunidad de empleabilidad para quienes buscan incorporarse rápidamente a la vida laboral.

Reflexiones finales

Las experiencias de estos estudiantes son una manifestación más del abanico de posibilidades del *ser universitario*; sus diferentes formas de vivir la experiencia están atravesadas por la edad, por las vivencias escolares previas y por la visión de futuro. El sentido de futuro no es homogéneo, está asociado con atributos individuales: crecimiento personal, desarrollo profesional, inserción y ascenso laboral. Se aprecia una coherencia en la oferta específica de formación profesional que implementa esta universidad para

responder a los intereses y posibilidades de este grupo de jóvenes, preponderantemente, pero también de adultos que han encontrado una alternativa para aprovechar los beneficios de la educación superior. Encontraron un modelo *ad hoc*, con un horario flexible,¹⁴ de bajo costo y de corta duración, que les abrió de nueva cuenta las puertas a la escuela.

Un dato a destacar es que estos estudiantes, que en su mayoría han experimentado vulnerabilidad educativa y/o social, están decididos a no desperdiciar una oportunidad. Presentan una alta motivación que se afianza con el paso de los semestres. La motivación y la resiliencia presentes en jóvenes con desventajas sociales, referidas por Reay *et al.* (2012), se afianzan como rasgos personales claves en la integración a una institución elitista. En nuestro caso, la educación universitaria tiene un fuerte sentido instrumental: permitirá acceder a las posiciones laborales deseadas o continuar los estudios. Los estudiantes también aprecian la oportunidad de participar en un circuito de relaciones sociales y profesionales que los fortalece.

Estos estudiantes valoran sobremanera la posibilidad de tener acceso a una educación que perciben de calidad, impartida por una universidad con prestigio, lo que simboliza la puerta hacia un futuro promisorio. Nuestros resultados difieren de los prevalecientes sentimientos de vivir en desventaja y de desclasamiento, reportados por Leyton *et al.* (2012), en el caso de jóvenes chilenos provenientes de sectores vulnerables. Se abre aquí un punto de debate fundamental para trabajos futuros: ¿cuál es el esquema de incorporación más favorable? Por ahora, conviene apuntar que sería deseable una mayor interrelación entre jóvenes de diferentes estratos, para alcanzar los beneficios de la interculturalidad en ambos grupos. Ello requiere el soporte institucional y el personal adecuado, para evitar tanto la segregación como el desclasamiento y avanzar hacia la integración enriquecedora.

Si bien la diversificación de la población estudiantil es una situación cuidadosamente planeada en algunas instituciones (Reay *et al.*, 2009), en otras esto no ocurre (Leyton *et al.*, 2012). El caso estudiado se halla a mitad de camino. Se han diseñado una serie de estrategias para favorecer la integración social y el dominio de las reglas institucionales: falta fortalecer la dimensión pedagógica y el desempeño de todo el cuerpo docente. Son frecuentes las prácticas de enseñanza tradicionales y “transmisivas”, cuando los jóvenes demandan “aprender haciendo”. Se evidencia la necesidad de consolidar un modelo educativo eficaz que responda a las necesidades y los intereses de estos estudiantes, y que mantenga los altos estándares

¹⁴ En las UT el horario es intensivo (7 horas de clases al día), tal modalidad no se ajusta a este tipo de perfiles.

de una formación técnica profesionalizante combinada con una educación integral.

Referencias

- Casillas, Miguel; Chaín, Ragueb y Jácome, Nancy. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior* Vol. xxxvi (2), No. 142. Abril-junio, pp. 7-29.
- Conferencia de Provinciales en América Latina (2005). *Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina*. Brasil: CPAL.
- De Garay, Adrián (2004). *Integración de jóvenes en sistemas universitarios. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Ediciones Pomares.
- De Garay, Adrián (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2011). Introducción General. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin y Lincoln (Comps.). *El campo de la investigación cualitativa*, Vol. i. Barcelona: Gedisa, pp.43-102.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, Francois (2005). Los estudiantes, *Revista de Investigación Educativa*, julio-diciembre. Recuperado el 22/01/2015 de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Guzmán, Carlota (2012). Quedar Afuera: Experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, Vol. 6, No 12. Recuperado el 20/01/2015 de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/30477>
- Guzmán, Carlota (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo xxi. *Perfiles Educativos*, Núm. Especial, Vol. xxxiii, 91-101.
- Hernández, Magaly (2013). Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser universitario, en Guzmán, C. (Coord.). *Los estudiantes y la universidad, integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES, pp. 179-208.
- Johnston, Bill (2013). *El primer año de Universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Leyton, Daniel; Vásquez, Alba y Fuenzalida, Valentina (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, N° 37, pp.62-97.
- Manzano Soto, Nuria (2008). Jóvenes en contexto de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Revista Docencia*, N° 35. Recuperado el 14/02/2015 de <http://www.revistadocencia.cl/visor.php?numeroRevista=35>
- Miller, Dinorah (2009). *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. México: ANUIES.

- Ramírez, Rosalba (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? En Guzmán, C. (Coord.). *Los estudiantes y la universidad, integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES. pp. 27-62.
- Reay, Diane; Crozier, Gill y Clayton, John (2009). *Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities, Sociology*, Vol. 43 (6), BSA Publications, pp. 1003-1121.
- Silva, Marisol y Rodríguez, Adriana (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.
- Silva, Marisol (2009). Technological Universities: A relevant educational model for Mexico? En R. Latiner y E. Valeau (eds.), *Community College Models: Globalization and higher education reform*. UK: Springer Publishers, pp. 219-234.
- Tinto, Vicent (2006-2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal College Student Retention*, Vol. 8 (1), pp. 1-19.
- UIA (2012). *Plan de estudios. Carrera técnico superior universitario en hoteles y restaurantes*. México: Universidad Iberoamericana.