

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO  
POLITÉCNICO NACIONAL**

**SEDE SUR**

**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

**APRENDER EN LA SIMULTANEIDAD**

**LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES  
ENTRE ESCUELA Y MUNDO LABORAL**

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Ciencias con Especialidad en  
Investigaciones Educativas

Presenta

José Fernando Cuevas de la Garza  
Maestro en Educación

Directora de tesis

María de Ibarrola Nicolín

Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas

Miembros del comité de seguimiento:

Dra. María Teresa Yurén Camarena

Dr. Germán Álvarez Mendiola

Lectores:

Dra. María Irene Guerra Ramírez

Dr. Eduardo Remedi Allione

**Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca de CONACyT**

A Leslie, mi esposa, colega y socia,  
por seguir enseñándome la pedagogía de la vida.

A José Pablo, Maximiliano y Gonzalo,  
por ser mis pequeños grandes maestros.

A José Manuel, mi padre,  
en su memoria.

A María del Carmen, mi madre,  
en su presencia.

## AGRADECIMIENTOS

Poder concluir una tesis implica un trabajo en colectivo, aunque uno sea quien al final firme, eso sí, como responsable último del resultado alcanzado. Para realizar este esfuerzo, muchas personas me apoyaron de diversas formas que terminaron por ser fundamentales para poder concluir con esta investigación que espero contribuya al campo de investigación en el que se inscribe y a las instituciones de educación superior en general y en las que se llevó a cabo en particular.

En este sentido, quiero agradecer en primer término al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), que apoyó con una beca la realización de mis estudios cuya producción derivó en la tesis que aquí se presenta y de la cual ya se generó, al momento de terminarla, un capítulo y un artículo de investigación; de igual manera, el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), me brindó la oportunidad de formación, así como todos los apoyos necesarios para poder concluir los estudios: al personal con el que tuve contacto y que siempre mostró disposición y actitud de servicio, le reitero mi agradecimiento.

Con la Dra. María de Ibarrola tuve la fortuna y el honor de trabajar desde mi tesis de maestría: desde entonces, hace más de diez años, he podido continuar con mi formación con base en su oportuna, exigente y afectuosa dirección. Esta tesis, también dirigida por ella, es producto de su atinada conducción en términos metodológicos y conceptuales, así como de su inquebrantable compromiso con su responsabilidad en términos de mi propio proceso de formación: desde luego, las limitaciones del trabajo son solo atribuibles a mí. Le agradezco profundamente la construcción de aprendizajes, me atrevo a decir, conjuntos, porque además siempre se distinguió por su capacidad de escucha y por mantener esa disposición para seguir aprendiendo.

El Dr. Germán Álvarez me recibió en mi examen de ingreso, en el curso propedéutico y me acompañó como parte de mi comité, además de resultar un impulso definitivo para poder terminar con el presente trabajo: sus certeras observaciones, precisas y constructivas, fueron al final determinantes para que la tesis mejorara en su concepción y estructura; por su parte, la Dra. Teresa Yurén me permitió experimentar, a través de sus reflexiones, enriquecedores procesos de desestabilización que antecedieron a la construcción de nuevos aprendizajes, muy importantes para poder profundizar en la

comprensión del objeto de estudio; además, su disposición y apertura permitían generar la confianza necesaria para poder dialogar acerca de las temáticas revisadas.

A este comité de seguimiento, se sumaron la Dra. María Irene Guerra y el Dr. Eduardo Remedi, a quienes agradezco su disposición y atinencia para integrarse a la revisión y valoración de la tesis: la primera abonó gracias a su experiencia en el campo de las trayectorias y transiciones de jóvenes y los sentidos que le asignan a los estudios y al trabajo; el segundo contribuyó a profundizar en el análisis desde la perspectiva institucional y del aprendizaje situado, así como abrir horizontes para próximos tratamientos de la información generada. Mi reconocimiento para ambos lo manifesté a través de la escucha atenta de sus aportes, sin duda significativos para mi trabajo. De igual manera, el Dr. Eduardo Weiss acompañó y aportó importantes observaciones para el desarrollo de la tesis.

Por fortuna, en mi trayecto formativo formé parte de una comunidad de aprendizaje que se constituyó gracias al seminario permanente dirigido por la Dra. María de Ibarrola: mis colegas fueron fundamentales desde el punto de vista académico, pero también personal, en términos de apoyo y acompañamiento. Andrés Martínez, Azul Valdivieso, Graciela Messina, Guillermo Tapia, Alejandro Mota, Ivonne Cárdenas, Mitzi Morales y Paloma Durand se convirtieron en compañeros de una ruta que no ha llegado a su fin: los afectos construidos, además del crecimiento mutuo, permiten vislumbrar la posibilidad de trascender el programa académico del doctorado.

A las personas que me abrieron las puertas de las instituciones y me acompañaron para desarrollar el trabajo de campo en las aulas y los espacios para las entrevistas, les expreso mi agradecimiento por la confianza y les reitero que su apoyo resultó fundamental para darle sentido a esta tesis, dado que facilitaron el acceso a los jóvenes estudiantes, a quienes por supuesto les estoy muy agradecido por su participación, confianza y sinceridad al momento de conversar conmigo: sus respuestas, plenas de sentido, han generado luz para la realización de esta investigación y han abierto posibilidades de análisis que sin sus percepciones no hubieran sido posibles.

Para el desarrollo de la investigación, conté con el apoyo de personas cercanas: Víctor Guzmán me ayudó en un principio a organizar la información; Mónica Bárcenas y Claudia Cué colaboraron eficazmente en el trabajo de campo y en la sistematización de la información, y Guillermo Aguilar me apoyó en la elaboración de diversos análisis con

respecto a los datos recabados: a pesar de las dificultades, estuvo siempre dispuesto para brindarme la tan necesaria ayuda para poder darle coherencia y sentido a la amplia información generada.

## Resumen

La investigación indagó el creciente fenómeno de la presencia de estudiantes que trabajan y de una modalidad de la misma: los trabajadores que estudian, en el contexto de las complejas relaciones entre educación y trabajo y desde una perspectiva micro muy particular: la situación de quienes comparten en un mismo momento en el tiempo estos dos importantes espacios sociales. Se centró en la dimensión puntual de qué aprendizajes se desarrollan en cada uno de estos ámbitos, analizando cuáles resultan más significativos de acuerdo con la percepción de los sujetos e identificando correspondencias, rupturas y contradicciones entre dichos aprendizajes para valorar el posible desarrollo de competencias, entendidas desde la perspectiva de la integración de saberes de diverso origen y naturaleza, construidos en diferentes contextos. Al estudiar la interacción a esta escala se propuso indagar la naturaleza de los saberes escolares que encuentran mayor aplicación en el desempeño del trabajo, según los perciben los estudiantes mismos, así como explorar cuál es la naturaleza de los saberes que se construyen en el ámbito laboral.

Se encuestaron y entrevistaron estudiantes de seis instituciones de educación superior: una privada a manera de contrastación y cinco institutos tecnológicos de sostenimiento público en sendas ciudades del país: León, La Piedad, Acapulco, Culiacán y Tepic, e inscritos en tres áreas –Ingeniería industrial, Administración y Sistemas computacionales- cursando los semestres finales de la carrera. La diversidad de instituciones educativas, de carreras y de ciudades, brindó a la investigación un panorama explicativo más amplio, sobre todo –por la diversidad de los mercados laborales según la región.

**Palabras clave: estudiantes que trabajan, trabajadores que estudian, aprendizajes simultáneos, competencias. México. Institutos Tecnológicos Federales**

## Abstract

This research focus on higher education students who simultaneously work, and on a specific modality of this phenomenon: workers that have come back to higher education institutes to study as they perform their regular and daily working activities. The context is the complex interactions between education and work, and the perspective is a very particular micro situation: persons who share at the same moment in their lives both social spaces. The research centers in the dimension of the learning that takes place in each one of these spaces from the perspective of the students that work, and the analysis of the meaning and signification they give them. The interest is to find the correspondence, the contradictions or the ruptures in their learning, and value the possible construction of competences, these last understood as the integration of knowledge from different sources and natures, built in different situations. The research also aims to identify the nature of the school knowledge better applied at working situations as well as exploring the nature of knowledge built at work.

A survey and several individual and collective interviews were made to students of the last semester of three different programs: Industrial Engineering, Administration and Computing Systems at five Public Federal higher education (technological) institutes and-for contrast- a private university, in five different cities of Mexico: León, La Piedad,

Acapulco, Culiacán and Tepic, thus offering a wider perspective: academic, labor and regional to the research.

**Key words: students that work/ workers that study, simultaneous learning, competences, Mexico. Federal Higher Education Technological Institutes.**



## ÍNDICE

CONTENIDO	PÁG.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	12
<b>CAPÍTULO I. PROBLEMA, ENFOQUE Y ÁMBITOS</b>	19
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.2 IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.3 ENFOQUES	26
1.3.1 Conceptual	26
1.3.2 Metodológico	28
1.3.2.1 Estudio cualitativo con estrategias de los enfoques de casos múltiples y teoría fundamentada	29
1.3.2.2 Etapas	35
1.4 ÁMBITOS	49
1.4.1 Institutos tecnológicos	49
1.4.2 Instituciones privadas emergentes	50
1.4.3 Rasgos generales de la población estudiada	52
<b>CAPÍTULO II: LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y EL MUNDO LABORAL</b>	58
2.1 ESCUELA Y TRABAJO: UNA RELACIÓN EN CONTINUA TENSIÓN	59
2.1.1 Perspectivas sobre la relación entre escolaridad y trabajo	61
¿Una relación directa y de causalidad?	61
Posturas críticas	63
Segmentación y heterogeneidad de los sistemas laborales y escolares	65
El debate continúa	67
2.1.2 Condiciones actuales de la relación escuela-trabajo	69
2.2 ESFUERZOS INSTITUCIONALES	71
2.3 LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN: PROTAGONISTAS COTIDIANOS DE LAS RELACIONES ESCUELA-MUNDO LABORAL	76
2.3.1 Los “sisis”: ¿Estudias y trabajas?	77
2.3.2 Estudiar y trabajar: ¿Es necesaria o posible la disyuntiva?	78
2.3.3 La decisión de estudiar y trabajar	80
<b>CAPÍTULO III: SIGNIFICADOS DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL Y LABORAL</b>	83
3.1 SUJETOS SOCIALES, ACCIONES CON SENTIDO	84
3.2. LA EXPERIENCIA ESCOLAR	87
3.2.1 Sentidos y motivos para estudiar	89
3.3 LA EXPERIENCIA LABORAL	94

3.3.1 El trabajo de los estudiantes de educación superior	99
3.3.2 Los trabajos de los estudiantes de la presente investigación	102
3.3.3 Sentidos y motivos para trabajar	109
<b>CAPÍTULO IV: VIDAS CRUZADAS: LA CONDICIÓN DE LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN</b>	118
4.1 ENTRE EL ESTUDIO Y EL TRABAJO, LA JUVENTUD Y LA ADULTEZ: UN TRÁNSITO COTIDIANO	119
4.1.1 Esto es todos los días	119
4.1.2 Jóvenes y adultos el mismo día	120
4.2 RELACIONES PERCIBIDAS ENTRE LOS ESTUDIOS Y EL TRABAJO	123
4.2.1 Aplicaciones de los estudios en el trabajo	128
4.2.2 Aplicaciones del trabajo al desarrollo de los estudios	129
4.2.3 Influencia del trabajo en el desempeño escolar	130
4.2.4 Influencia de los estudios en el desempeño laboral	131
4.3 EL DESEMPEÑO DEL DOBLE ROL: ENTRE LA OPORTUNIDAD Y LA CARGA	132
4.3.1 Beneficios de estudiar y trabajar de manera simultánea	132
4.3.2 Obstáculos en el desempeño del doble rol	136
4.4 EL FUTURO SÍ EXISTE: EXPECTATIVAS AL TERMINAR LA CARRERA	138
<b>CAPÍTULO V: LOS APRENDIZAJES DESARROLLADOS POR LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN</b>	142
5.1 PERSPECTIVAS SOBRE EL APRENDIZAJE	143
5.1.1 Vida y aprendizaje	143
5.1.2 Aprendizaje experiencial y situado	145
5.1.3 Aprendizaje significativo y relevante	149
5.2 APRENDIZAJE EN LA ESCUELA Y EN EL TRABAJO	150
5.2.1 Aprender en la universidad	151
5.2.2 Aprender en el trabajo	152
5.3 LOS SABERES COMO RESULTADOS DEL APRENDIZAJE	154
5.3.1 Tipos de saber	156
5.4 LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN	158
5.4.1 Las propuestas curriculares institucionales	159
5.4.2 Saber y saber hacer	162
5.4.2 Saber ser y aprender	165
5.5 CONTEXTOS Y FORMAS DE APRENDER	168
5.6 APRENDIZAJES EN TRÁNSITO: HACIA LA CONJUNCIÓN DE SABERES	172
5.6.1 Las competencias como integración de saberes	172

5.6.2 Identificación de las competencias de egreso en el discurso de los estudiantes	182
<b>CONCLUSIONES</b>	187
<b>REFERENCIAS</b>	207
<b>ANEXOS</b>	223

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de las relaciones entre la escuela y el mundo del trabajo, además de las estructuras e instituciones que conforman cada uno de estos grandes ámbitos sociales, se encuentran los diversos actores que directamente viven diariamente las dificultades, oportunidades, desafíos y cambios que se desarrollan en estas vinculaciones: de entre todos ellos, los estudiantes que trabajan de manera simultánea construyen sus experiencias tanto en la escuela como en el ámbito laboral, sobre todo a partir de establecer nexos entre dos mundos que históricamente han estado distanciados, operando a partir de lógicas distintas y buscando estrategias para acercarse, particularmente desde las instituciones educativas.

La añeja discusión sobre el sentido de la formación en relación con las capacidades para el desempeño laboral continúa vigente: qué le corresponde a las escuelas y qué debería pertenecer al ámbito del trabajo en términos de aprendizaje, sigue siendo motivo de debate, en el que se incluyen visiones contrastantes entre una educación con un enfoque más generalista u otro más específico, o bien y en sentido más amplio, los propósitos para los cuales están llamadas las instituciones de educación superior, sobre todo en estos tiempos en los que priva una gran heterogeneidad tanto de propuestas educativas como de estudiantes, considerando, además, las grandes transformaciones en el mundo del trabajo, cada vez más complejo y diverso, y en la sociedad en general, dados los avances en las tecnologías de la información, en las reconfiguraciones políticas, con profundos cambios en el papel del estado, y en las reestructuraciones económicas.

Esta tesis se centra en la figura de los estudiantes que trabajan como agentes capaces de modificar estructuras, transformar sus entornos y a quienes comparten espacios con ellos, y reflexionar acerca de sus acciones, a través del análisis de sus propias expectativas, oportunidades, deseos y aptitudes, expresadas frente a contextos determinados tanto en las instituciones educativas como en los centros de trabajo y las estructuras laborales que caracterizan sus diferentes entornos.

Este nivel de análisis de carácter microsocia, permite acercarse a los sujetos de manera directa y conocer sus percepciones con respecto a sus propias vivencias: en concreto, la investigación se centra en darle la palabra a los estudiantes que trabajan para conocer cómo perciben su experiencia acerca del doble rol, en cuanto a sus ventajas,

obstáculos, dificultades, significados y proyecciones, así como sus opiniones con respecto a sus trabajos y sus estudios, en cuanto a qué sentidos les asignan y qué relaciones encuentran entre estos dos ámbitos. Como reflexión medular, la investigación indaga acerca de los aprendizajes que desarrollan los estudiantes que trabajan en sus dos ámbitos de acción, así como las relaciones que encuentran entre ellos para, desde la perspectiva de la integración de saberes de diversa índole y desarrollados en diferentes ámbitos, analizar la construcción de competencias.

Si bien los estudiantes del nivel superior han desempeñado trabajos de manera simultánea desde hace mucho tiempo, el fenómeno hoy se presenta de manera más generalizada: antes se podían ubicar en ciertas carreras (derecho, contabilidad), a partir de ciertas condiciones personales (mayor edad que el promedio, dependientes económicos) o en determinadas instituciones y regiones, pero ahora su presencia se advierte independientemente de estos factores, tal como se da cuenta en la presente investigación. Otro tipo de carreras, como la de medicina, tradicionalmente han combinado el trabajo en aula con prácticas situadas en el campo profesional.

### **La estructura del informe**

La tesis está conformada por cinco capítulos, además de las conclusiones, recomendaciones y anexos. Cada capítulo se presenta a partir de un esquema inicial explicativo con las categorías de análisis propuestas, para después proponer ciertos elementos conceptuales que se integran con los hallazgos correspondientes al trabajo de campo desarrollado para este trabajo. Retomando la premisa del enfoque de la teoría fundamentada, la intención fue descubrir hipótesis teóricas emanadas de la sistematización de los datos obtenidos a través de la aplicación de una encuesta y de entrevistas tanto individuales como colectivas. Subyace, entonces, una concepción que vincula de manera imbricada los presupuestos teóricos con la información generada, estableciendo un diálogo entre el trabajo empírico y los referentes conceptuales.

Justamente, en el capítulo I se despliega la explicación general del presente proyecto de investigación: de la ubicación del objeto de estudio y de la importancia para el campo educativo, se explicitan los abordajes conceptual y metodológico a partir de los cuales se dio respuestas a las interrogantes planteadas, incluyendo una descripción de las categorías iniciales con las que se trabajó y de las cuales se derivaron una serie de

análisis con base en las propiedades identificadas en la información proporcionada por los estudiantes que trabajan.

En términos metodológicos, se optó por el paradigma cualitativo con determinados análisis cuantitativos, retomando elementos de los enfoques del análisis de casos múltiples y la teoría fundamentada; en cuanto a las técnicas, se empleó una encuesta aproximativa aplicada a través de un cuestionario mixto y se recurrió a la entrevista individual y colectiva para profundizar sobre el tema de los aprendizajes, para lo cual se usó una guía de entrevista semiestructurada que sirvió de base para la conversación.

De igual forma, se presentan de manera general los dos ámbitos institucionales contemplados –los institutos tecnológicos y la universidad privada emergente- en los que se desarrolló el trabajo de campo, mismo que abarcó cinco ciudades, seis instituciones y 599 estudiantes de tres carreras –ingeniería, sistemas y administración- cursando los últimos semestres. Finalmente, este capítulo cierra con la información general de los participantes, incluyendo los datos de sus padres, para dar cuenta de ciertos antecedentes familiares de los estudiantes que participaron en la indagación.

El capítulo II despliega un panorama de las teorías y enfoques que han tratado de explicar las relaciones entre la escuela y el trabajo, así como un recorrido de las investigaciones referidas a los estudiantes que trabajan, mismo que muestra los escasos estudios realizados en nuestro país, en comparación con otras naciones del mundo. El aporte de los análisis de los sujetos, en contraste con estos enfoques más estructurales, consiste en ampliar la comprensión de estas relaciones que en las miradas macro pueden dejar de lado determinadas situaciones explicativas al respecto de cómo se verifican los vínculos entre la escuela y el trabajo.

Uno de los debates más importantes que se retoman en este apartado es el de la conveniencia o no de que los estudiantes trabajen, centrado más en el desempeño académico que en los aprendizajes para la vida: la postura aquí asumida es que habría que replantear la discusión, considerando que algunos estudiantes no tienen la alternativa de solo dedicarse a las laborales escolares, y repensar desde qué lógicas se realizan las valoraciones acerca de esta conveniencia, más allá de las calificaciones asignadas en las instituciones educativas.

Destaca también la diferencia encontrada entre los estudiantes que trabajan – mayormente ubicados en los institutos tecnológicos- y los trabajadores que estudian – encontrados en la universidad privada- en cuanto a la percepción que tienen con respecto a las relaciones entre sus estudios y el trabajo, en particular porque los segundos regresaron al sistema escolar después de pasar algún tiempo en el mundo laboral, y la elección de la carrera responde básicamente a su situación laboral actual.

La experiencia escolar y laboral de los estudiantes es la materia central del capítulo III, en el que se retoman las voces de los entrevistados para poder identificar cuáles son las motivaciones que expresan para continuar sus estudios, entre las que aparecen la expectativa de mejorar en términos laborales, económicos y profesionales, aprovechar la oportunidad que se presenta para concluir con los estudios y el orgullo implícito en poder contar con un título. Se advierte que la importancia de la escolaridad del nivel superior en términos de vehículo para la movilidad social, sigue estando presente en las expectativas y discurso de los jóvenes.

Por lo que respecta a los trabajos desempeñados por los estudiantes, llama la atención el contraste que se observa entre la precariedad general de los mismos y los significados positivos que les asignan los jóvenes, sin dejar de identificar los factores negativos, como la falta de prestaciones, los bajos salarios o, en ocasiones, los horarios excesivos. En el capítulo se integra un análisis de las condiciones estructurales de dichos trabajos, incluyendo algunos análisis según institución y carrera, en relación con los cuatro tipos de sentidos que los propios estudiantes le asignan a esta labor: de coyuntura, de sostenimiento, de desarrollo y profesionalizante, de acuerdo a las actividades desempeñadas y a la motivación que los impulsa a trabajar.

Las experiencias vividas en estos dos ámbitos se analizan desde una perspectiva relacional en el capítulo IV, en el que se retoman las percepciones de los estudiantes, vistos como jóvenes y adultos y como estudiantes y trabajadores en sus procesos de ida y vuelta que desarrollan de manera cotidiana: en un mismo día viven diferentes transiciones que antes se vislumbraban como secuenciadas y lineales, es decir, las rutas tradicionalmente trazadas que iban de estudiar a trabajar y de salir del hogar paterno a formar la propia familia, se han diversificado.

Se presenta información acerca de los niveles de relación que los estudiantes encuentran entre sus estudios y sus trabajos, así como qué tanta es positiva o negativa la

influencia de los dos ámbitos sobre el otro y qué tan aplicables son los estudios en el trabajo y el trabajo en los estudios; el análisis se realiza considerando las instituciones y las carreras involucradas. Destaca la diferencia entre la positiva percepción de los estudiantes en relación con lo que cabría esperar dado el tipo de trabajos desempeñados: ellos, aún en labores rutinarias y poco calificantes, encuentran determinadas aplicaciones que no se identificarían en una primera aproximación.

La temática más distintiva de la tesis, los aprendizajes desarrollados en los dos ámbitos y sus posibles vinculaciones, se aborda en el capítulo V, donde se parte de la concepción del aprendizaje, entendido como el proceso que permite construir saberes, vistos como resultados y cuya integración dinámica y funcional podría derivar en el desarrollo de competencias; además, están los espacios de aprendizaje analizados en términos de situación contextual, en los que se interactúa con otras personas, con contenidos concretos y con intencionalidades diversas: este contexto, ya sea escolar o laboral, influye en la posibilidad para detonar aprendizajes.

El espacio escolar, claramente diseñado para promover aprendizajes intencionales, contrasta con el laboral, donde la finalidad explícita es la producción, aunque de manera implícita o explícita –en el caso de los cursos formales de capacitación- se pueden detonar procesos de aprendizaje: en estas dos lógicas, se privilegian ciertos tipos de saberes que en algunos casos pueden orientarse de manera convergente para la generación de competencias, como ya se mencionaba, aunque también se pueden observar relaciones contradictorias entre lo revisado en el aula y lo analizado en el trabajo.

En el apartado de las conclusiones se sintetizan las tesis surgidas del análisis relacional entre los hallazgos en campo y los abordajes conceptuales que se incorporaron a la presente investigación; de igual manera, se identifican algunos caminos por los cuales se puede continuar en torno al conocimiento y comprensión de esta figura del estudiante que trabaja, cada vez más visible en nuestros contextos. Es así como se propone la estructura de la presente tesis que se acerca a estos agentes para escuchar de viva voz cómo resuelven el día a día entre la escuela y el trabajo.



## De cómo llegué al tema

En términos personales, durante mis estudios de licenciatura en pedagogía empecé a trabajar cuando cursaba el tercer año de la carrera: asistía a clases en la mañana y por la tarde desempeñaba mi puesto de analista de alfabetización en el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA); pasado un tiempo, tuve que empezar a viajar por los diversos estados de la República con el fin de apoyar el cambio metodológico en la propuesta de la enseñanza para aprender a leer y escribir, emprendido en aquella época (1990), lo que ocasionó que en la escuela tuviera ciertos problemas por el asunto de las asistencias, al punto que me vi en la necesidad de renunciar para no dejar trancos mis estudios. Recuerdo que la situación me provocó molestia porque además de estar empezando a ganar un sueldo, sentía que estaba comprendiendo ciertas realidades que en la escuela no veíamos.

Durante el último año, ingresé a un despacho de capacitación y viví la misma dificultad de incompatibilidad de horarios: recuerdo que justamente llevaba la materia relacionada con los procesos de capacitación en las organizaciones y de alguna manera estaba logrando establecer ciertas relaciones entre lo que veía en mi trabajo con lo que se revisaba en el aula. Finalmente, también tuve que dejar el empleo para poder terminar con la carrera.

Mi tesis de licenciatura se enfocó al análisis del desempeño académico de niños abandonados apoyados por las Aldeas S.O.S., una institución internacional dedicada al trabajo con menores en esta situación: ahora me percaté de que en cierto sentido eran estudiantes no tradicionales. Posteriormente, cerca de concluir los estudios de maestría en León, la Dra. María de Ibarrola llegó a proponer un amplio proyecto de investigación en el que cabía la posibilidad de incluir las propias tesis: fue así como realicé mi investigación titulada *Puentes sobre aguas turbulentas: seguimiento interinstitucional de egresados de bachillerato y de técnico superior universitario en León (2002)*.

Durante los años que siguieron, como parte de mis actividades profesionales, tuve la oportunidad de colaborar con jóvenes en procesos de transición de la escuela al trabajo, así como con docentes que tenían contacto con alumnos que de manera simultánea desarrollaban una función productiva: reflexionábamos sobre las posibilidades didácticas que esta característica de los estudiantes representaba, además de los retos planteados en términos de formación.

Fue así como en el 2007, empecé a asistir al seminario en el DIE coordinado por la Dra. María de Ibarrola e inicié el diseño del proyecto de investigación que se presenta a continuación.

## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, ENFOQUES Y ÁMBITOS**

Este primer apartado presenta los componentes básicos de la investigación, centrando el problema y el objeto de estudio, las interrogantes y los objetivos, así como los enfoques a través de los cuales se articulan las aproximaciones teóricas y metodológicas para comprender y dar respuestas a los planteamientos fundamentales que conforman el estudio acerca de los estudiantes que trabajan.

#### **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Un fenómeno visible en el contexto de las complejas relaciones entre educación y desempeño laboral es la presencia de estudiantes que trabajan. La investigación indagó qué aprendizajes desarrollan en los ámbitos del trabajo y de la escuela, analizando cuáles resultan más significativos de acuerdo con la percepción de los sujetos e identificando correspondencias, rupturas y contradicciones entre dichos aprendizajes para valorar el posible desarrollo de competencias, entendidas desde la perspectiva de la integración de saberes de diverso origen y naturaleza, construidos en diferentes contextos. Se encuestaron y entrevistaron estudiantes de seis instituciones de educación superior: una privada a manera de contrastación y cinco institutos tecnológicos de sostenimiento público en sendas ciudades del país: León, La Piedad, Acapulco, Culiacán y Tepic, e inscritos en tres áreas –Ingeniería industrial, Administración y Sistemas computacionales- cursando los semestres finales de la carrera.

La inclusión de instituciones ubicadas en distintas ciudades brindó a la investigación un panorama explicativo más amplio, sobre todo –como lo comprueban los resultados del estudio- por la diversidad de los mercados laborales según la región; Incorporar a la investigación una institución privada, ubicada en León, permitió identificar y explorar una modalidad diferente de estudiantes que trabajan, a quienes se ha llamado trabajadores estudiantes, es decir, personas que después de un tiempo de haber dejado sus estudios, regresan al sistema educativo y combinan su trabajo con los estudios, a diferencia de los estudiantes que trabajan, cuya actividad principal está en la escuela. Las áreas profesionales coincidieron en todas las instituciones que ahora forman parte del estudio, y permiten también incorporar la diversidad profesional para entender la dinámica de los estudiantes que trabajan.

El problema de investigación se ubica en el campo de las interacciones que se establecen entre la escuela y el trabajo, desde una perspectiva micro muy particular: la situación de quienes comparten en un mismo momento en el tiempo estos dos importantes espacios sociales. Al estudiar la interacción a esta escala se propuso indagar la naturaleza de los saberes escolares que encuentran mayor aplicación en el desempeño del trabajo, según los perciben los estudiantes mismos, así como explorar cuál es la naturaleza de los saberes que se construyen en el ámbito laboral.

Cabe advertir que si bien existen numerosas investigaciones que se refieren a los usos de los saberes escolares en el trabajo, en particular los conocidos estudios de egresados (Lorey y Mostkoff-Linares, 1994; Muñoz Izquierdo, 1996; Valenti Nigrini y otros, 1997, Cuevas, 2002), resultan muy escasas las investigaciones que se centran en los saberes que se desarrollan en el trabajo mismo, sea identificando aquéllos que se construyen en función de las propias actividades y contexto del ámbito laboral, sea los que se aprenden más por la propia disposición del sujeto, independientemente del contenido y ambiente en el que despliega su actividad laboral. Al respecto es indispensable considerar que ciertos centros de trabajo pueden ser más propicios que otros para el desarrollo de aprendizajes.

Una temática de particular importancia que aborda esta tesis es investigar cómo es que los estudiantes-trabajadores perciben la conjunción de los diferentes saberes desarrollados en ambos espacios de actuación, en lo que se propone sea una verdadera construcción de competencias. Al mismo tiempo, se analiza la manera como los sujetos entrevistados consiguen articular los dos roles en la cotidianidad o, en su caso, cuáles son las dificultades a las que se enfrentan para lograr dicha conciliación, sin que su desempeño en uno u otro espacio de responsabilidad se vea perjudicado por este papel dual; en contraparte, se pretende identificar los obstáculos, las tensiones y las contradicciones que enfrentan en la interacción entre ambos espacios.

Al incorporar el análisis de las instituciones escolares como ámbito explícitamente pensado para el desarrollo de saberes, se consideran los programas curriculares que ofrecen las instituciones –orientaciones curriculares, enfoques pedagógicos y profesionales-, en cuanto a propuestas de aprendizaje. Para tal efecto, se analizó la organización curricular con la que cuentan las instituciones en las que se realizó la investigación para atender, en su caso y de manera específica, a este tipo de estudiantes,

considerando los componentes de: profesorado, recursos didácticos, tiempos, espacios y formas de evaluación.

Al incorporar el análisis de los lugares de trabajo como espacios de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) se previeron tanto los procesos intencionales que se propician en el centro laboral (Rojas, 2002), como “los aprendizajes silenciosos” que se derivan de las interacciones educativas entre trabajadores (Mijares, 2002). De igual forma, se consideró ubicar las características de los trabajos –grado de formalidad, tamaño y complejidad de la organización (si es el caso), orientación del sector productivo, finalidad del emprendimiento laboral (De Ibarrola, 2006)- como elementos analíticos. En ese sentido resultó importante incorporar una mirada al contexto regional que opera como determinante en los tipos de trabajo disponibles. Si bien a los estudiantes se les localiza en la misma institución educativa, el seguimiento de aquéllos que trabajan conduce a una gran diversidad de lugares donde desempeñan sus funciones productivas.

En síntesis, la investigación buscó responder a la interrogante de cómo son las relaciones entre los aprendizajes escolares y laborales que desarrollan un grupo de estudiantes de educación superior que trabajan en forma simultánea, pertenecientes a tres áreas curriculares de seis instituciones ubicadas en cinco ciudades, reflexionando sobre qué resultados en términos de desarrollo de competencias producen los vínculos entre los saberes escolares y laborales, a partir de las propias percepciones de los sujetos. De este gran cuestionamiento es posible desprender algunas preguntas de carácter más puntual, agrupadas como sigue:

a) Sobre los aprendizajes:

- ¿Qué tipos de aprendizajes desarrollados en la escuela y en el lugar de trabajo, considerados como espacios para la construcción de saberes, identifican los estudiantes que trabajan y qué maneras de aprender predominan en dichos ámbitos?
- ¿Cómo interactúan los saberes escolares y los adquiridos en el lugar de trabajo para el desarrollo de competencias?

b) Sobre el desempeño del doble rol, que permite contextualizar las dos preguntas anteriores:

- ¿Cómo se relacionan las características de los trabajos, los tipos de actividades y las condiciones laborales de los estudiantes con los significados que ellos mismos le dan a su situación como trabajadores?
- ¿De qué manera perciben y articulan los motivos por los que estudian y trabajan de manera simultánea los alumnos considerados en la investigación?
- ¿En qué sentido se ubican las diferencias y similitudes entre las percepciones de los estudiantes-trabajadores acerca de los obstáculos y beneficios del doble rol, en función de las instituciones en las que estudian (consideradas como casos) y de las carreras en las que se encuentran inscritos?
- ¿Cuáles son los grados de relación percibidos por los estudiantes entre los contenidos escolares y la naturaleza de las funciones que conforman el trabajo?

Las respuestas encontradas a estas preguntas permitieron:

- Analizar las percepciones, significados, experiencias y valoraciones de los estudiantes que trabajan de manera simultánea, acerca del desempeño del doble rol y de su propia condición.
- Relacionar los tipos de aprendizajes que desarrollan los estudiantes-trabajadores en los ámbitos escolar y laboral, considerando las contradicciones, correspondencias, complementariedades, divergencias y rupturas entre ellos.
- Determinar las posibilidades y limitaciones de la integración de competencias a partir de la conjunción de saberes desarrollados en los ámbitos escolar y laboral.
- Reflexionar en torno a las estrategias institucionales tanto curriculares –desde la institución escolar- como de formación para y en los lugares de trabajo que posibiliten articulaciones conceptuales y metodológicas entre los diferentes ámbitos de formación.

Analizar las respuestas exigió la construcción de categorías de análisis (como se detalla más adelante en el apartado metodológico) tales como: los tipos de trabajos desempeñados por los estudiantes; los grados de relación percibidos por los encuestados entre los contenidos escolares y la naturaleza de las funciones que conforman el trabajo y en qué medida son extrapolables unos y otros; los tipos de saberes desarrollados como

resultados de los procesos de aprendizaje; la forma en la que interactúan los saberes escolares y los adquiridos en el lugar de trabajo para el desarrollo de competencias, así como las contradicciones, convergencias y diferencias entre los aprendizajes construidos en el espacio laboral y en el escolar. De igual manera, fueron identificados los beneficios y obstáculos que implica el desempeño de este doble rol, de acuerdo con la manera en la que lo perciben los estudiantes que trabajan.

Dado que la perspectiva de los propios sujetos es la fuente fundamental de información para analizar los aprendizajes y sus relaciones, se optó por un estudio predominantemente cualitativo desarrollado en tres momentos –que se detallan en el siguiente apartado- para recoger la información: aplicación de una encuesta, realización de entrevistas individuales y coordinación de entrevistas colectivas. La encuesta permitió tener un panorama general de los estudiantes, de sus percepciones acerca de sus propios estudios y de sus trabajos; además, sirvió de base para poder determinar quiénes podrían participar en las entrevistas individuales y en las colectivas.

Las entrevistas individuales se realizaron con la finalidad de profundizar concretamente en la identificación por parte de los estudiantes de los propios aprendizajes desarrollados tanto en el ámbito laboral como escolar, así como de las relaciones que ellos apreciaban con respecto a los saberes construidos y en cuanto al despliegue del doble rol. Las entrevistas colectivas permitieron enriquecer la perspectiva, sobre todo, de los aprendizajes escolares, porque todos los alumnos habían compartido el mismo programa académico y entre ellos mismo tejían conversaciones acerca de su recorrido curricular, sin que por ello se obviara el tema de los trabajos desempeñados.

De esta forma es como el problema de investigación está concebido para efectos de la presente tesis, así como la forma general de abordarlo y de aproximarse a él; enseguida se plantea la relevancia que esta problematización acerca de los estudiantes que trabajan tiene para efectos del desarrollo de los sistemas escolares y para el campo de análisis y reflexión.

## **1.2 IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN**

La bibliografía de investigación reciente sobre el tema demuestra, como se desglosa en el siguiente capítulo, que la figura del estudiante-trabajador es cada vez más visible en nuestros contextos: de acuerdo a la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación

Superior (ENAES), realizada en el 2008 por la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, el 35% de los estudiantes declararon estar trabajando al mismo tiempo que cursaban sus estudios, porcentaje que en las instituciones privadas alcanza el 41.2% y en las públicas desciende al 32.2%; en efecto, por diversos motivos – económicos, de aprendizaje, de desarrollo personal-, jóvenes que se encuentran en las instituciones educativas buscan desempeñarse laboralmente de manera simultánea, así como son diversos los motivos de los trabajadores que ya cuentan con trabajos relativamente consolidados para cursar una licenciatura o bien concluir la que dejaron trunca.

Con base en la información recabada al respecto, se puede apreciar que el fenómeno del estudiante que trabaja –o viceversa, según la perspectiva- requiere de una mayor atención en términos de indagación de las múltiples experiencias que se están viviendo en las instituciones de educación superior del país. De ahí que la temática, además de centrarse en la añeja preocupación por establecer puentes más sólidos entre la escuela y el trabajo (Bonafant, 1997), resulte trascendente en cuanto a la perspectiva asumida: explorar cómo los propios alumnos, más allá de estrategias institucionales para relacionarse con el entorno, están buscando establecer esos vínculos entre su rol estudiantil y su desempeño laboral, ya sea desde los propios contenidos del trabajo y de sus estudios o a partir de aprovechar la remuneración como un soporte económico para continuar con los estudios.

En este sentido, instituciones de educación superior, sobre todo particulares y de reciente creación, han considerado ofrecer cierta flexibilidad, al menos en términos de horarios y cargas académicas, para captar a una parte de la población que no tiene cabida en las instituciones públicas estatales y nacionales, por cuestión de saturación de matrícula, ni en las particulares más tradicionales, por los elevados costos de sus colegiaturas. Estas instituciones se enfocan, también, a la población que o no puede o no le interesa cumplir con las exigencias de dedicarse de tiempo completo al estudio, pero que requiere contar con un título universitario ya sea por exigencias familiares, laborales o del propio ámbito de búsqueda de crecimiento personal: desde luego, sigue presente en el imaginario la expectativa de la movilidad social a través de la escolaridad, independientemente del prestigio institucional.

La aportación distintiva de la presente investigación consistió en abordar los aprendizajes que desarrollan los estudiantes trabajadores como objeto central de análisis,



considerando ambos espacios de acción y, particularmente, las interacciones que se generan a partir de las prácticas desarrolladas como alumnos y como trabajadores. Es posición clave de esta investigación que de ellas se desprenden diversos tipos de saberes cuya integración deriva, en su caso, en la construcción de competencias, noción que se encuentra en la mesa del debate tanto educativo como laboral, en cuanto a su potencial para vincular ambas esferas. Este abordaje se realizó desde el propio discurso de los estudiantes, al indagar cómo identifican ellos los saberes que han ido construyendo a través de su desempeño en los dos espacios y de qué manera se sienten con respecto a su situación como trabajadores y estudiantes de manera simultánea.

Cabe profundizar en la importancia de considerar diferentes instituciones y áreas profesionales para tener una visión más amplia acerca de la figura del estudiante que trabaja y de sus aprendizajes. La mirada a las instituciones de educación superior permite identificar de qué forma su estructura, orientación y propuesta curricular influyen para inhibir o promover las oportunidades para que sus alumnos trabajen, y en qué sentido se plantea la necesidad de desarrollar capacidades con el desempeño del doble rol; por su parte, el hecho de contrastar carreras se orienta a indagar cómo las características propias de la profesión y de los mercados laborales en específico, pueden ser factores que determinen la factibilidad de que los estudiantes se incorporen de manera simultánea al mundo del trabajo: puede ser que existan carreras más orientadas, por su propio campo de acción, a que los estudiantes combinen estudios con trabajo y desarrollen otro tipo de aprendizajes gracias a esta interacción de espacios de actividad.

De igual manera y como se mencionaba con anterioridad, se plantea la relevancia de considerar las diferencias regionales de las ciudades contempladas, sobre todo enfocadas a analizar cómo influyen en la creación de las oportunidades de trabajo que se presentan para los estudiantes, así como en el tipo de actividades económicas que cuentan con un mayor desarrollo y su grado de vinculación con la oferta educativa de las instituciones ahí asentadas.

En efecto, la importancia que plantea la presencia de los estudiantes que trabajan en términos de incorporarlos al campo de la investigación educativa, ya ha sido considerada por algunas investigaciones comentadas más adelante, aunque es posible ampliar el conocimiento al respecto de sus procesos, condiciones y vinculaciones que establecen entre sus dos espacios de desempeño, particularmente en la vertiente de los aprendizajes que desarrollan en este despliegue del doble rol.

## **1.3 ENFOQUES**

Una vez expuestas las preguntas de investigación, los objetivos y el problema, resulta pertinente precisar desde qué perspectivas teórico-metodológicas y cómo se consideró abordar dichos postulados, con la finalidad de responder a las interrogantes planteadas en el problema de investigación: qué enfoques conceptuales y qué procesos metodológicos se desarrollaron para tal efecto, de tal manera que fuera posible establecer los alcances y las limitaciones del presente estudio, así como la amplitud del análisis con base en el trabajo empírico.

### **1.3.1 Conceptual**

Si bien en cada uno de los capítulos se van imbricando las posturas teóricas con los resultados empíricos para ampliar la comprensión del fenómeno analizado, conviene brindar un panorama general de los abordajes disciplinares desde los cuales se construyó la investigación, a manera de síntesis y orientación para la lectura. En principio y, en interacción con los hallazgos de la propuesta de la teoría fundamentada, se analizaron y organizaron las respuestas esgrimidas por los estudiantes que trabajan.

Un primer abordaje desplegado en capítulo II, se centra en las posturas que han intentado explicar las relaciones entre la escuela y el mundo del trabajo, inscritas en la economía y la sociología de la educación: particularmente, los postulados del capital humano (Schultz, 1961, Becker, 1964, Mincer, 1974) se identifican dentro de la investigación en cuanto al análisis de la toma de decisiones por parte de los sujetos, como por ejemplo la de seguir estudiando y trabajar al mismo tiempo, los diferentes motivos o lógicas que fundamentan esas decisiones y las expectativas que depositan en ellas, que apuntan hacia la posibilidad de tener un mejor futuro, cristalizado en la obtención de un trabajo acorde a su nivel profesional o bien en la alternativa de poner un negocio propio relacionado con sus carreras.

Es motivo de reflexión la manera en la que los propios estudiantes identifican esta relación positiva entre nivel de escolaridad e ingreso, así como entre los saberes profesionales y la oportunidad de aplicarlos en los mercados de trabajo, respondiendo a una lógica de adecuación entre los estudios y el ámbito laboral, no obstante la gran heterogeneidad del mundo laboral, las notorias rupturas entre las lógicas de la escuela y del ámbito productivo y la dificultad que enfrentan los egresados del nivel superior para

insertarse en un empleo acorde a sus expectativas, que ha dado origen a toda una línea de investigaciones opuestas a esta linealidad (Suárez, 1996; Suárez y Zárate, 1997; Sala, Guillem, Planas y Rompaey, 2010) ya no solamente como parte de la economía de la educación, sino de la sociología de la educación, tal como se comentaba y que también se retoman en el capítulo próximo. Destaca en la investigación, sin embargo, la perspectiva de los estudiantes al respecto: al dimensionar los aprendizajes que suceden en ambos espacios encuentran coincidencias, complementariedades, confrontaciones e inadecuaciones, sin alcanzar a proponer juicios de tipo estructural sobre el trabajo en el que se desempeñan.

Un segundo abordaje, que recorre el capítulo III, se ubica en el campo de la sociología comprensiva (Schutz, 2003; Giddens, 2007; Berger y Luckman, 2011; Dubet, 2011) dentro de la que se retoman conceptos como el de acción, experiencia, la dualidad entre el sujeto y la estructura y los deseos, oportunidades y aptitudes como factores que mueven a la actuación, para reflexionar en torno a los significados que los estudiantes que trabajan le asignan al desempeño del doble rol de manera simultánea, así como las motivaciones y finalidades que afirman perseguir con sus decisiones.

En este sentido, se integra un tercer abordaje de carácter psicológico para comprender las nociones de independencia, autonomía personal y el paso a una etapa identificada como la adultez que implican estos procesos de autogestión y que complementa la mirada sociológica de las decisiones de los sujetos. A partir del concepto de la autodeterminación que proponen Deci y Ryan (2002), justamente relacionado con la capacidad de los individuos para elegir y llevar a cabo diferentes acciones con base en su propia toma de decisiones, superando de esta manera la anterior dicotomía entre motivación intrínseca y extrínseca, que se presentaban como excluyentes, se complementa esta mirada transicional que viven los estudiantes que trabajan.

Un cuarto abordaje, desarrollado en el capítulo IV, refiere a las nociones de juventud (Pieck, 2001; Jacinto, 2002), particularmente relacionadas con el hecho de ser estudiante, y a estos caminos, rutas y cambios de ida y vuelta que viven, de manera cotidiana, los estudiantes que trabajan: los trayectos escolares y laborales se entrecruzan en un mismo tiempo y con una lógica simultánea que exige la puesta en práctica de diversas estrategias para el desempeño del doble rol, a diferencia de aquéllos trayectos en los que primero se cumplía con determinada escolaridad para después ingresar al mundo del trabajo.

Un quinto abordaje para el análisis de los aprendizajes y sus ámbitos, así como el referido a los saberes que identifican los estudiantes que trabajan, se ubica en el capítulo V. Proviene del campo de la pedagogía, particularmente en cuanto a la revisión de las teorías del aprendizaje, entre las que se retoman la del aprendizaje situado y la del constructivismo social, de tal forma que se revise la importancia del contexto que propugna la primera –entendido más como el conjunto de relaciones que se establecen en los procesos de actividad y práctica- y la de las acciones propias de los sujetos para transformar las experiencias vividas tanto en la escuela como en el trabajo, en saberes de diferente índole y contruidos en espacios varios, cuya integración pudiera dar origen al desarrollo de competencias, entendidas aquí, precisamente, como la conjunción de dichos saberes orientada a la transformación tanto personal como del entorno, a través de la puesta en acción de conocimientos, habilidades, actitudes y procesos de reflexión para continuar aprendiendo. Se considera, asimismo, las particularidades del aprendizaje entre jóvenes en las instituciones escolares: en específico los institutos tecnológicos como instituciones orientadas fundamentalmente a formar para el trabajo; de igual forma, analizar los centros de trabajo en cuanto espacios de desarrollo de aprendizajes y, eventualmente, como ámbitos de puesta en práctica de los saberes contruidos tanto en la escuela como en el propio trabajo.

Justamente la perspectiva conceptual de los saberes entendidos como resultados de los procesos de aprendizaje y sus posibilidades de integración y conjunción para el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes que trabajan, se constituyen como un sexto abordaje, también ubicado en el capítulo V, a manera de síntesis analítica con respecto a las percepciones sobre los aprendizajes desarrollados que compartieron los entrevistados.

### **1.3.2 Metodológico**

Este apartado da cuenta del enfoque, los procesos, las estrategias y las herramientas empleadas para desarrollar el trabajo de investigación, orientado a responder los cuestionamientos planteados y alcanzar los objetivos definidos. Más que centrarse en un método preestablecido y seguir paso a paso sus lineamientos, la labor investigativa fue desplegada a partir de una constante circulación entre los conceptos y la realidad empírica abordada, por supuesto retomando algunas premisas de perspectivas ya constituidas, como se explica enseguida.

La investigación, entonces, se sustenta en un paradigma predominantemente cualitativo, retomando estrategias del enfoque del estudio de casos múltiples y la teoría fundamentada, debido a que el interés se centra en los significados, percepciones y puntos de vista de los sujetos en relación con su condición de estudiantes-trabajadores y la identificación de sus aprendizajes contextualizados en los dos ámbitos de acción – escuela y trabajo- así como en su valoración al respecto de este doble rol.

Estos significados, percepciones y puntos de vista se exploran a partir de la realización de entrevistas dimensionadas –considerando las opiniones relacionadas con su papel como estudiantes y como trabajadores sin entrar al detalle de factores personales o familiares- tanto individuales como colectivas; la intención central consistió en profundizar acerca de las relaciones que existen entre los aprendizajes desarrollados en la escuela y el trabajo, desde la propia perspectiva y opinión de los sujetos participantes en el estudio.

Por otra parte, se consideró como paso previo la aplicación de un cuestionario aproximativo para identificar a los estudiantes que trabajan dentro de los salones de clase, por un parte y, por la otra, obtener datos objetivos cuantitativos que permiten relacionar variables y obtener conclusiones solo referidas a la propia población considerada, sin pretender establecer generalizaciones de ningún tipo, dado que no se trata de una muestra estadísticamente significativa.

#### **1.3.2.1 Estudio cualitativo con estrategias de los enfoques de casos múltiples y teoría fundamentada**

Dado que el paradigma cualitativo se enfoca a la indagación y construcción de conocimiento con base en conceptos y sus relaciones para reducir la complejidad de los fenómenos sociales (Krause, 1995), de tal manera que sea posible comprender las percepciones de las personas consideradas sobre un objeto de estudio en particular, se establecieron algunas coordenadas de análisis sobre los significados que le atribuyen a su doble condición (estudiante-trabajador), así como los sentidos y motivaciones que subyacen a sus acciones cotidianas, considerando los mundos sociales en los que se desenvuelven.

El estudio es de carácter micro social, dado que se centra en instituciones y personas específicas que establecen relaciones con otros sujetos y con determinados

contextos escolares y laborales, procurando resolver los problemas que se presentan, desarrollar sus actividades de acuerdo a sus motivaciones y construyendo experiencias cotidianas que se van convirtiendo en su propio repertorio de toma de decisiones y acciones; tampoco se pretende establecer generalizaciones de alcance más amplio que remitan a macro estructuras, como la política educativa nacional, por ejemplo, aunque sí aportar conocimiento sobre las realidades consideradas que pueda, eventualmente, retomarse y ampliarse para investigar en otros espacios.

De acuerdo con Vasilachis de Gialdino (2006), a través de los métodos cualitativos se construye el paradigma interpretativo que permite poner más énfasis en lo profundo que en lo amplio, en lo intenso que en lo extenso, en lo particular que en lo general y en la captación del significado interno, sobre las regularidades objetivas: en efecto, en esta investigación el interés primordial se ubica en la comprensión de las percepciones de los estudiantes que combinan sus actividades escolares con el desempeño de un trabajo y en la construcción de competencias a partir de la integración de saberes de uno y otro ámbito, acerca de las categorías que se han mencionado y que más adelante se detallan. En este caso, el foco de atención se centra en la percepción específica acerca del desempeño del doble rol por parte de estudiantes de diferentes instituciones y los aprendizajes que se desprenden de dichas prácticas; no se trata, entonces, de un enfoque biográfico o de historia de vida en el que el énfasis está puesto en el seguimiento de los propios sujetos en cuanto tales, considerados desde una perspectiva más integral.

Asimismo, la investigación cualitativa admite una diversidad de enfoques, métodos y técnicas más orientadas al descubrimiento de nuevos supuestos que a la comprobación de teorías ya establecidas -aunque las vincula y de cierta forma las recrea- por lo que de la coherencia epistemológica y la adecuación entre los propósitos, la forma de generar información empírica y del análisis de los resultados obtenidos, se producen elementos sustanciales para la validez del estudio: en este caso, se retomaron ciertos enfoques descritos enseguida y propuestas metodológicas para ir reconstruyendo el objeto de estudio y las categorías establecidas.

El proceso metodológico retomó algunos elementos descritos más adelante de dos enfoques para la aproximación al mundo de los estudiantes que trabajan del nivel superior: el estudio de casos múltiples y la teoría fundamentada. Además, se propuso un camino metodológico que se describe posteriormente en forma de etapas claramente distinguibles, aunque no por ello lineales o estrictamente secuenciadas, sino como

diversos momentos recurrentes por los que atravesó la investigación, en forma circular o zigzagueante que permitiera la revisión alternada de la información en campo y los enfoques teóricos descritos con antelación.

Debido a que los estudiantes finalmente considerados se ubicaron en distintas escuelas, se optó por definir a cada una de ellas como un caso, considerando cinco instituciones de educación superior tecnológica de sendas ciudades y un caso más, a manera de contraste, de una institución privada de las llamadas emergentes, con el objetivo de contar con una perspectiva que permita identificar las diferencias entre los estudiantes que trabajan y los trabajadores que estudian, es decir, la comparación entre quienes deciden realizar una función productiva mientras desarrollan sus estudios y quienes toman la determinación de regresar al sistema educativo, después de haber desarrollado un determinado trayecto laboral, así como identificar similitudes y diferencias en función de los contextos regionales.

El estudio de caso, en concordancia con Yin (1994), se centra en un fenómeno ubicado en un contexto auténtico, aquí referido a la particularidad y especificidad de las instituciones y las regiones donde se ubican los trabajos de los estudiantes, considerando que los límites entre unas y otros no son del todo claros. La posibilidad de retomar la estructura general de un estudio de casos múltiples -en el presente estudio ubicando a las instituciones educativas como cada uno de los casos susceptibles de ser contrastados (específicamente en los capítulos III y IV)- amplía la mirada acerca de los estudiantes que trabajan en distintos contextos de acción, dado el análisis de las similitudes y diferencias, y fortalece la reflexión sobre sus procesos para darle significado a todas sus actividades.

Es así como la premisa de entender cada institución desde la perspectiva del caso, se retoma para la presente investigación como un soporte metodológico que se suma a un conjunto de orientaciones y procesos, y que permite una aproximación más consistente y diversa al objeto de estudio, contribuyendo a estructurar parte de la información generada de acuerdo con las categorías relacionadas con la institución, principalmente, y con otras más como el tipo de carrera, la naturaleza de los trabajos desempeñados vistos desde un enfoque regional y las posibles contrastaciones entre las percepciones de los estudiantes que trabajan con distintas ubicaciones institucionales y geográficas.

Los casos seleccionados resultaron relevantes para los campos teóricos en los que se desarrolla la investigación, de tal manera que permitieron, a través de los procesos de análisis y sistematización descritos en seguida a partir de categorías, propiedades y dimensiones, proponer aportes dentro del enfoque de la teoría fundamentada, es decir, aquella que se va construyendo a partir de los datos y la información generada de manera empírica, aunque sustentada en algunos conceptos previos ya descritos con anterioridad. Este proceso se entiende como un constante ir y venir entre la información obtenida en campo y los mencionados abordajes teóricos con fines analíticos e interpretativos, de tal forma que sea posible hacer algunas aportaciones en términos de comprensión y conocimiento acerca de los estudiantes que trabajan.

En este sentido, la perspectiva de la teoría fundamentada constructivista de Charmaz (2009) fue retomada como otro referente para desarrollar la presente investigación en cuanto a que se consideraron casos múltiples y la información se fue generando –construyendo- a través de procesos interactivos entre las perspectivas y categorías iniciales determinadas por el propio investigador, cuyas posturas influyen en las reflexiones, hallazgos encontrados en campo y conclusiones, en el entendido de que las tesis propuestas no pretenden generalizarse, sino que se sitúan en contextos determinados y quedan sujetas a discusión y a continua problematización.

Para estructurar la información, resultó pertinente incorporar algunas estrategias propias de este enfoque, tales como la construcción de categorías con sus respectivas dimensiones y propiedades, emanadas éstas dos últimas del análisis de las respuestas de los estudiantes que trabajan, así como la identificación de ciertas regularidades en la información obtenida de los estudiantes que trabajan, mismas que permitieron establecer conclusiones al respecto de sus percepciones sobre el doble rol y que se van desplegando a lo largo de los capítulos; cabe aclarar que se plantearon ciertos conceptos previos que orientaron tanto el diseño de los instrumentos como la organización del trabajo de campo y los hallazgos proveyeron de los elementos necesarios para poder establecer ciertas conexiones con los referentes teóricos planteados y para proponer algunas tesis que se integran, sobre todo, en el apartado de conclusiones.

La decisión de elegir un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967), además, permitió que se seleccionaran los casos con el propósito de generar aportes conceptuales referidos al objeto de la investigación, emanados de la indagación en campo y comparando de manera continua con las categorías iniciales; en esta lógica, el número de



casos no se predetermina, considerando tanto el principio de saturación teórica para dejar de buscar nuevos casos, como la diversidad de situaciones en las que se presenta el objeto de investigación dentro del contexto definido: la relación entre los aprendizajes que desarrollan en la escuela y en el trabajo los estudiantes de educación superior de las instituciones y carreras contempladas que se encontraban laborando al momento de la aplicación, quienes se constituyen como la unidad de análisis del presente estudio.

De acuerdo con Flick (2007), el muestreo teórico puede partir de los grupos o de los individuos contemplados para el estudio sin basarse en los criterios y las técnicas del muestreo estadístico, sino más bien en función de su potencial para aportar nuevas ideas orientadas a la teoría en desarrollo. Es así como en la presente investigación se fue ampliando el número de instituciones y estudiantes encuestados, hasta que se llegó a un momento en el que se consideró que era suficiente dado el nivel de saturación: las respuestas en las entrevistas, por ejemplo, empezaban a ser similares a la información anteriormente recabada, en el caso de los estudiantes de los institutos tecnológicos.

El tratamiento de la información generada respondió a una lógica interpretativa a partir de la descripción de las respuestas y de su correspondiente análisis que consistió en la elaboración de matrices de doble entrada, ubicando a los estudiantes en la primera columna y las contestaciones por cada una de las temáticas propuestas, además de considerar un espacio para incorporar algunos elementos no previstos en la estructura inicial de la guía de entrevista. Una vez teniendo estas matrices, se realizó un análisis vertical para identificar ciertos “códigos en vivo” que permitieran identificar regularidades, conexiones, propiedades y categorías que permitieran generar hipótesis teóricas (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Con base en los hallazgos, se generaron y se fueron proponiendo de manera implícita las tesis que se construyen a lo largo del informe y que mediante la descripción de resultados y las conclusiones a las que se llega, pretenden ser el aporte al campo del conocimiento sobre este fenómeno de los estudiantes que trabajan.

La siguiente tabla es un ejemplo de la forma en la que las entrevistas fueron organizadas y posteriormente analizadas; son extractos de la conversación sostenida con tres estudiantes de manera individual y el subrayado refiere a elementos discursivos que fueron encontrándose para la construcción de propiedades de las categorías previamente planteadas (que se detallan más adelante).

### Ejemplo de organización de las entrevistas

GENERALES	APRENDIZAJES ESCUELA	APRENDIZAJES TRABAJO	RELACIÓN	OTROS (expectativas, oportunidades, deseos)
<p>Alumno de Sistemas. Trabaja los domingos en una tienda de peces y entre semana 6 horas con sus hermanos en una tenería</p>	<p><u>Llegué muy serio y me volví más social.</u> Nómina para una empresa, trabajos simulados, conoces maestros que te dan una semilla y te impulsan a ir más allá. Teoría de la computación, lenguaje para programar, ensamblar. <u>Solo hay reconocimiento en la escuela de lo que se hace ahí.</u></p>	<p>A vender, a servir, <u>no hay capacitación formal</u> y los mismos usuarios te van recomendando. El trabajo <u>te da más madurez y te hace más responsable.</u> <u>Conviene combinar.</u></p>	<p><u>No hay mucha relación, en la escuela no te enseñan a llevar una compu para arreglar.</u></p>	<p><u>Entrar de lleno a la industria y proponer proyectos de mi área.</u></p>
<p>Alumna de Sistemas. 4 años en el trabajo CIANEY, atención a clientes</p>	<p>Cálculo, manejar Java, auditorías, sistemas. <u>La escuela te ayuda a organizarte mejor</u> y a tener paciencia y tolerancia.</p>	<p><u>Manejo de personal, atender personas diferentes.</u> Hacer páginas web, interfaces bonitas. Independencia, ya me acostumbré, no me hallaría sin trabajo.</p>	<p>No la haces con lo que se te enseña, <u>sólo a ser analítico.</u> Cansancio en exámenes finales. <u>Antes era sociable, ahora ya no.</u> <u>Bajo presión aprendes más.</u></p>	<p>Seguir trabajando, <u>hacer más experiencia.</u></p>
<p>Alumna de sistemas Trabaja en un museo de ciencias desde hace 1 año como guía y algunos fines de semana es árbitro de Basquetbol en la deportiva.</p>	<p>-Conocimientos más importantes: <u>socializar, trabajo en equipo, antes no era tan sociable</u> y estar en la selección de básquetbol de la escuela le ha hecho más fácil dialogar. He aprendido <u>cómo el profesor te da los conocimientos</u>, otra es el empeño y entusiasmo que le pongo.</p>	<p>Al entrar tuve 15 días de <u>capacitación sólo te dicen cómo tratar a la gente, te sirve estar viendo a los demás</u> y las explicaciones que dan. Los primeros tres meses sólo estuve en una sala ya después en varias. <u>El problema es ser tolerante con la gente</u>, con los compañeros no hay problema.</p>	<p>-Había una sala de sistema binario en el trabajo, con computación, computas y lo que se explicaba ahí <u>yo ya lo había visto en la escuela.</u> -Para explicar algunas cosas he investigado por mi cuenta.</p>	<p>-Quiero buscar otro trabajo, me gustaría trabajar en la industria automotriz. <u>Me siento en desventaja con mis compañeros de escuela</u> porque no tengo mucho tiempo. Yo gano dinero y no dejo de prepararme, estoy comprando mis cosas. <u>Es difícil hacer las dos cosas, absorbe tiempo, da ventajas pero tienes que hacer un esfuerzo extra para no botar ninguna de las dos.</u></p>

Tabla 1

Fuente: Propia con información de las entrevistas

De esta manera fue como se integraron diversos procesos retomados de los enfoques mencionados para poder establecer una propuesta metodológica que diera respuesta a los cuestionamientos que fueron guiando la presente investigación; para mayor claridad y precisión, a continuación se presentan los pasos seguidos para desarrollar el trabajo de campo.

### **1.3.2.2 Etapas**

El proceso metodológico en términos generales consistió en la selección de los casos y la aplicación de un cuestionario a los grupos de alumnos en el salón de clase, de los cuales se seleccionaron aquellos que trabajaban para acordar la posibilidad de llevar a cabo la entrevista semi-estructurada que permitió profundizar en la percepción acerca de los aprendizajes y la vivencia del doble rol; dichas entrevistas se realizaron de manera individual y colectiva, según las posibilidades de los estudiantes; además, se mantuvieron conversaciones informales con docentes y coordinadores al respecto de la temática y de sus propios alumnos. Para el proceso de análisis de la información obtenida, se retomaron las categorías planteadas de manera inicial (como se expone más adelante) y, con base en los hallazgos, se definieron algunas propiedades y dimensiones que permitieron comprender de mejor forma los fenómenos revisados, de acuerdo con el enfoque de la teoría fundamentada.

De esta manera, para la generación, organización y análisis de la información, en función de los objetivos y la naturaleza del problema, se desarrollaron las siguientes etapas que, como se mencionó con anterioridad, fueron desplegadas en ciertos momentos de manera simultánea e imbricada:

**a) Definición y selección de la muestra:** para determinar la población seleccionada para el estudio en cada uno de los casos (instituciones), se aplicó el cuestionario a los grupos de estudiantes de los semestres finales de las carreras determinadas y cuando había más de dos salones, se seleccionó uno al azar en conjunto con el responsable de servicios escolares.<sup>1</sup> Las siguientes categorías iniciales fueron consideradas para definir a la población participante:

---

<sup>1</sup> La muestra resultó representativa de los estudiantes del último semestre de cada una de las instituciones y de las carreras seleccionadas. De ninguna manera se trata de una muestra estadísticamente representativa que permita generalizar conclusiones para el universo de los estudiantes.

- Estudiar y trabajar de manera simultánea: como primer rasgo, fueron contemplados estudiantes de educación superior matriculados al momento de realizar el trabajo de campo. A partir de un primer acercamiento a través de la aplicación de una encuesta, se identificó a aquellos que además de estudiar, se encontraban trabajando, con la finalidad de entrevistarlos.
- Tres áreas curriculares: los estudiantes considerados debían pertenecer a ingeniería con enfoque industrial, sistemas informáticos y administración, carreras que han experimentado un crecimiento importante en su oferta y que resultaban comunes a las instituciones incluidas en el estudio. Además, estas áreas curriculares cuentan con una matrícula importante y refieren a campos laborales diversos, permitiendo explorar distintas situaciones contextuales en las que se desarrollan los estudiantes que trabajan, vinculadas a los segmentos de mercado relacionados con las profesiones.
- Semestres finales: dado que el interés fundamental radicaba en reflexionar sobre las vinculaciones entre los estudios y el trabajo, se planteó como rasgo distintivo que los estudiantes se encontraran en los tramos finales de sus carreras, de tal manera que ya contaran con una trayectoria escolar de al menos tres años y que fuera susceptible de ser analizada en términos de cómo ha promovido la construcción de aprendizajes.
- Diferente tipo de instituciones de educación superior: el interés se centró en las instituciones de educación superior tecnológica, particularmente los institutos tecnológicos federales, que desde su fundación se orientaron a abrir oportunidades de educación superior en clara relación con las necesidades de contextos regionales, que han logrado arraigo en localidades del país más allá de las ciudades capitales y que han sido poco investigadas en general. Con la finalidad de establecer un contraste, se seleccionó también una institución de educación superior de las llamadas emergentes, en las que confluye una importante cantidad de trabajadores que han regresado a las aulas. Así, se consideraron estudiantes de una institución privada emergente ubicada en la ciudad de León, y de cinco institutos tecnológicos: León, La Piedad, Tepic, Culiacán y Acapulco, conservando la premisa de integrar a los estudiantes de las tres áreas definidas –sistemas informáticos, ingeniería, administración- y que se encontraran cursando el tramo final de sus respectivas carreras. Si bien el foco de atención fueron los estudiantes que trabajan de la educación superior tecnológica,

específicamente de los institutos tecnológicos, se consideró importante identificar un contraste con los trabajadores que estudian, particularmente de una institución privada emergente, con la finalidad de comprender de manera más amplia el fenómeno de quienes han decidido combinar ambas actividades.

- Distintos contextos regionales: un rasgo integrado a la investigación fue la diferencia que implica la ciudad en la que se desenvuelven los estudiantes que trabajan, particularmente en cuanto a los mercados de trabajo y su diversa configuración de acuerdo con las distintivas actividades productivas de cada una de los municipios involucrados; el hecho de analizar en qué medida son determinantes las regiones para el tipo de trabajos que pueden desempeñar los jóvenes y las oportunidades laborales que se presentan, fue un componente más para ampliar la posibilidad de comprensión del fenómeno estudiado.

b) **Definición de la técnica de la encuesta y diseño del instrumento:** se determinó que en un inicio, se desarrollaría la técnica de la encuesta con un carácter exploratorio y descriptivo (López Romo, 1998), es decir, que permita contar con un primer acercamiento al objeto de estudio –las relaciones entre los aprendizajes derivados del ámbito laboral y escolar- así como identificar ciertas características de los estudios y trabajos de la población considerada. Para tal efecto se diseñó un cuestionario mixto con preguntas abiertas y cerradas (Anexo 1) basado inicialmente en aproximaciones informales previas con los estudiantes y que mereció la revisión de un grupo de colegas y el desarrollo de un piloteo para hacer los ajustes necesarios. El cuestionario consta de seis apartados que se mencionan a continuación, también planteados como categorías de inicio susceptibles de generar ciertas propiedades que se fueron descubriendo al momento del análisis de las respuestas:

- **Generales:** edad, sexo, carrera, estado civil, institución en la que se encuentra estudiando, carrera, semestre;
- **Trayectoria escolar:** tipo de sostenimiento de las escuelas por las que ha cursado, periodos en los que desarrolló sus estudios, interrupciones.
- **Trayectoria laboral:** tipos de trabajos desempeñados, funciones realizadas, lugares, fechas, condiciones (sueldo, prestaciones...), ingresos, salidas, reingresos.

- **Estudios y trabajo:** razones por las cuales se trabaja y se estudia; aprendizajes desarrollados en las dos esferas; organización para llevar a cabo ambas actividades.
- **Relación entre estudios y trabajo actual:** vinculaciones entre el desempeño laboral y escolar, aplicabilidad y utilidad de los estudios en el trabajo y viceversa, aprendizajes principales desarrollados en los dos ámbitos, ventajas y dificultades de ser estudiante-trabajador.
- **Familiares:** niveles educativos y ocupación del padre y la madre.

**c) Gestiones institucionales:** en primer término, se ubicaron los contactos iniciales al interior de las instituciones, pertenecientes a las respectivas áreas académicas, y se les presentó el proyecto, con la finalidad de concertar un encuentro con los directivos para contar con su aval. Los cambios de personal en las instituciones (particularmente en las dos de la ciudad de León y en la de La Piedad), exigieron volver a iniciar el proceso de presentación, acceso y permiso, no obstante lo cual se consiguió llevar a cabo la aplicación de la encuesta con el apoyo de coordinadores, docentes, personal administrativo y los propios alumnos. El encuentro con los directivos de las instituciones implicó organizar algunas reuniones para explicar el proyecto y los beneficios que podría traer a las instituciones<sup>2</sup> y derivar las estrategias del trabajo de campo, tales como la selección de los grupos, la forma y horario de aplicación de los cuestionarios y la solicitud del permiso al propio docente para ocupar su momento de clase.

**d) Aplicación de los cuestionarios:** para llevar a cabo la recogida de datos por medio de este instrumento se estructuró, junto con las personas de las propias instituciones que apoyaron la tarea, un calendario con los grupos, las fechas y horarios correspondientes. Una vez estando en los salones de clase, se les explicó el sentido de la investigación y se

---

<sup>2</sup>Se ofrecieron los siguientes aportes para las instituciones, que constituyen la base organizativa de las recomendaciones que se derivan de la investigación:

- Desarrollo de la propia investigación como una de las funciones básicas de las instituciones de educación superior.
- Generación de conocimiento sobre sus propios alumnos, en términos de sus actividades laborales y de sus percepciones acerca de los aprendizajes desarrollados: un saber institucional pertinente para la orientación de las propuestas curriculares.
- Organización de la información generada para enfocar el diseño de estrategias curriculares más cercanas a las condiciones de los alumnos, en términos profesionales.
- Posibilidades de vinculación con otras organizaciones de diversos ámbitos laborales para la profesionalización de los alumnos, en términos de competencias.
- Establecimiento de un panorama general sobre las percepciones de los alumnos en torno a la formación recibida.
-

les solicitó el apoyo para contestar los apartados, invitándolos para que externaran las dudas al respecto de alguna pregunta en particular.

De manera previa se llevaron a cabo dos aplicaciones piloto en las que se registraron el tiempo que tardaban en contestar –en promedio fueron de 35 a 40 minutos- y las dudas acerca del significado de ciertos cuestionamientos (se detectaron tres preguntas confusas), de tal forma que se pudieron replantear de manera más precisa. Al momento de recibir el cuestionario entregado por los estudiantes se verificaba que estuviera completo y si incluía los datos de contacto. Si se encontraba trabajando, se le solicitaba la posibilidad de tener una entrevista, proceso que se detallará más adelante. Finalmente, se aplicaron 599 cuestionarios entre los seis casos, de los cuales 366 corresponden a estudiantes que reportaron estar trabajando, desempeñando el doble rol.

**e) Diseño y desarrollo de la entrevista individual y colectiva:** como se mencionó con anterioridad, la investigación se desarrolló a partir de la encuesta con cierto tratamiento cuantitativo y de la entrevista, con una orientación eminentemente cualitativa. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas en las que se profundizó sobre la percepción de los estudiantes al respecto de su doble rol y de los aprendizajes desarrollados en la escuela y el trabajo.

La entrevista establece una conversación cara a cara con una persona, los estudiantes que trabajan en este caso, y permite explorar y profundizar sus percepciones y opiniones respecto a un tema en específico, en este caso: los aprendizajes desarrollados en sus dos ámbitos básicos de acción y cómo valoran la condición de estudiar y trabajar de manera simultánea. Cabe recalcar que la entrevista se centró en las experiencias desarrolladas en estos dos espacios en concreto, aunque en algunas de ellas el estudiante comentó otros factores de su vida personal o de su sentir con respecto a su institución y trabajo.

A través de su propio discurso, los estudiantes entrevistados reconstruían diferentes momentos de sus trayectos escolares y laborales para encontrar nuevos significados en torno a sus doble rol y a sus aprendizajes, además de establecer, en algunos casos, procesos de reflexividad particularmente sobre los saberes construidos y las formas de aprender, alcanzando un pensamiento de carácter metacognitivo, identificado en el sentido mental de los entrevistados que solo puede ser dilucidado a

través del discurso mismo que está dirigido a alguien, en este caso, al entrevistador, quien funge como destinatario.

En efecto, la decisión de considerar esta técnica dentro del proceso metodológico, obedeció a la necesidad de profundizar acerca de los dos tópicos mencionados –el doble rol y los aprendizajes- pero desde la propia construcción de significados por parte de los estudiantes que trabajan a partir de su propio discurso, es decir, la conversación les permitió desarrollar un proceso reflexivo en el que pensaron acerca de sus experiencias en los dos ámbitos, sus sentimientos al respecto y los resultados obtenidos en términos de aprendizaje, además de establecer determinadas expectativas con base en el presente.

Una vez que se diseñó y aplicó el cuestionario, se procedió a definir una guía de entrevista (anexo 2) con cinco ejes fundamentales:

- Aprendizajes desarrollados en la escuela (propios del currículo prescrito o no): se consideran como referente tanto las materias cursadas- sin acotarnos estrictamente a su programación- hasta ese momento como las actividades co-curriculares llevadas a cabo, como las ferias profesiográficas, desarrollo de proyectos en empresas, servicio social y prácticas profesionales, entre otros.
- Aprendizajes construidos en el entorno laboral: a través del desarrollo de las funciones, las experiencias contextuales en los lugares de trabajo con los compañeros y los mismos procesos de búsqueda y cambios de sitios de trabajo.
- Relación entre aprendizajes desarrollados en la escuela y en el trabajo, en cuanto a la posible complementariedad, contradicción o divergencia: una vez identificados los aprendizajes, se analizó el tipo de relación que los estudiantes advertían en los aprendizajes desarrollados en sus dos ámbitos de práctica, ubicando qué tanto lo aprendido en la escuela encontraba un referente coherente con el trabajo que desempeñaban y de qué manera se integraban para el desarrollo de competencias; en qué sentido los aprendizajes escolares se contraponían con lo aprendido en el medio laboral
- Motivaciones para estudiar y trabajar, expectativas y organización personal para el desarrollo de la doble función, además de las otras actividades de vida: se busca ahondar en las motivaciones que tienen los estudiantes que trabajan para asumir estas dos responsabilidades, así como indagar cuáles son las estrategias que



ponen en juego para poder desarrollar las diferentes actividades que conlleva el desempeño del doble rol, además de analizar cómo influye en su vida cotidiana y de qué manera van jerarquizando su participación en los diferentes ámbitos.

- Valoración sobre la condición de estudiante-trabajador, en cuanto a las ventajas y obstáculos presentes y futuros: interesó indagar cómo los propios sujetos significan y le dan sentido a su propia realidad en tanto jóvenes, estudiantes y trabajadores, así como a la forma en la que le dan importancia al desarrollo de sus acciones, tanto en el presente como para la construcción de futuro.

Se aplicaron dos entrevistas piloto con el objetivo de poner a prueba tanto las preguntas como la secuencia de las mismas; asimismo, fue útil para ajustar la forma en que conviene plantear los cuestionamientos y el tipo de respuestas que se pueden ir obteniendo. De este ejercicio se desprendieron distintos ángulos que se consideraron en las entrevistas realizadas a los estudiantes, tales como la importancia de incorporar, en cierta medida, el trayecto de vida familiar y de qué manera éste influye en las decisiones relacionadas con el estudio y el trabajo; la proyección que tienen los estudiantes-trabajadores acerca de su situación laboral futura y de qué manera la situación actual va cimentando dicho plan, y las preguntas más pertinentes que permitieron indagar sobre aprendizajes tanto en la escuela como en el trabajo y, sobre todo, de qué manera se van vinculando y con qué nivel de coherencia.

Con respecto a la entrevista colectiva, se decidió incorporar esta técnica porque el hecho de contar con varios estudiantes permite desarrollar una construcción conjunta acerca de la temática en la que se pueden ir reforzando, recordando o discutiendo los temas nodales, así como valorar una visión coherente de conjunto y potenciar las respuestas individuales (Flick, 2007). Efectivamente, los estudiantes participantes fueron comentando entre sí y trayendo a la memoria algunas materias o actividades específicas que se analizaban desde la perspectiva de su potencial para desarrollar aprendizajes.

De igual forma, se consideró oportuno integrar este tipo de entrevistas dado que, como apunta Helen Simons “son útiles cuando se hacen a alumnos de algún centro, un contexto en que sería casi imposible realizar muchas entrevistas exhaustivas... los alumnos son perspicaces y tienen sus ideas sobre su propio aprendizaje y el contexto” (2011:78). Además, siguiendo a la misma autora, este tipo de entrevista puede ayudar a

quienes son más tímidos y permite construir consensos sobre ciertas temáticas, haciendo comprobaciones cruzadas sobre la coherencia de las opiniones.

Las temáticas centrales de estas entrevistas colectivas fueron las mismas desarrolladas en las entrevistas de carácter individual, aunque la propia naturaleza de la técnica y la dinámica de cada uno de los grupos permitieron explorar otras perspectivas relacionadas con las propuestas institucionales de formación, las prácticas docentes y los procesos de vinculación con el entorno laboral. Se solicitó información sobre las trayectorias escolares, entendidas aquí como el recorrido que han llevado a cabo los estudiantes en la institución de educación superior, tanto en la participación de las actividades propiamente académicas –asistencia a clases, presencia en programas y prácticas fuera del aula, presentación de trabajos, exposiciones, encuentros con otras instituciones- como en las experiencias vividas en el entorno escolar de manera informal, sin que éstas constituyan un objeto de investigación sino como un referente.

Con base en dichos trayectos conformados por el desarrollo de las acciones escolares, se buscó identificar los aprendizajes más significativos que se desarrollaron y se abordó la condición de ser estudiante-trabajador, así como las diferencias y los contrastes inherentes al hecho de sólo dedicarse a estudiar, tanto en sentido positivo como negativo.

Para seleccionar a los estudiantes que fueron entrevistados, se revisó en primera instancia que estuvieran dispuestos a participar para después verificar que se encontraran trabajando en ese momento; de quienes cubrían ambos requisitos, se organizó una agenda amplia de entrevistas que se concertaban al momento de la entrega de los cuestionarios, procurando abarcar los tipos de relación entre los aprendizajes desarrollados a partir de los estudios y el trabajo -coincidencia, contradicciones o divergencias- y diferentes sectores laborales, con el fin de analizar un panorama amplio de las características de los trabajos.

Las entrevistas individuales, pero sobre todo las colectivas, permitieron que los estudiantes realizaran un ejercicio reflexivo acerca de sus aprendizajes y los procesos implicados, en particular cuando pensaban en los tipos de relaciones existentes entre lo aprendido en la escuela y en el trabajo; estas conversaciones les ayudaron, desde una perspectiva metacognitiva orientada a la reflexión sobre los propios procesos de pensamiento, a poner atención en qué y cómo aprendían, así como en los elementos que

les facilitaban dichas acciones, como ciertas estrategias propuestas por los profesores o el asesoramiento de algún compañero o del jefe en el trabajo.

Previendo que no todos los estudiantes asistieran a los encuentros programados, se concertaron diversas citas y finalmente se llevaron a cabo 34 entrevistas individuales y 8 entrevistas colectivas en las que participaron otros 34 estudiantes que trabajan, quedando un total de 68 estudiantes que trabajan, involucrados en estas conversaciones para ahondar en los factores ya mencionados (anexo 3).

**f) Sistematización de la información:** para organizar la información derivada de los cuestionarios, se elaboró una base de datos sencilla y se realizó la captura de los cuestionarios en el programa SPSS; para el tratamiento cuantitativo se planteó un análisis descriptivo de las frecuencias simples tomando como base las preguntas del instrumento. Con respecto a las entrevistas individuales y colectivas, se siguió con las estrategias propuestas por la teoría fundamentada en los datos, como se explicita a continuación.

Siguiendo a Strauss y Corbin (2002) se desarrolló un ordenamiento conceptual, a través del cual se determinaron una serie de categorías generales que permitieran centrar, enfocar y orientar el trabajo de campo, definidas con base en las preguntas de investigación y en los objetivos de la misma; de ellas, se derivó una codificación abierta generada a partir del análisis de los datos, así como una codificación axial que permitieron identificar sus respectivas propiedades y dimensiones (cuadro siguiente); posteriormente, la labor analítica e interpretativa condujo a una codificación integradora y selectiva, orientada a identificar los presupuestos teóricos que van surgiendo de los propios datos y que se encuentran, sobre todo, en las conclusiones de la tesis. El esquema analítico quedó integrado por las siguientes categorías:

1) *Estudiante de nivel superior*, entre cuyas propiedades se destacó una comparación cerrada, entre el estudiante que trabaja en contraste con los compañeros que solo estudian (capítulo II); de ahí, fue planteada la comparación con el trabajador-estudiante, en cuanto a diferenciarlo del primero porque sus transiciones entre la escuela y el mundo laboral han sido distintas: una vez construida cierta trayectoria laboral, regresa al sistema escolar para cursar una licenciatura o bien terminar los estudios que dejó trancos, a diferencia del estudiante que trabaja, quien dentro del momento de estar en la institución educativa busca o se le presenta la oportunidad de trabajar, sin que ello implique abandonar sus estudios. De antemano se consideraron el sexo, con la finalidad

de observar las diferencias que existen, como en la mayoría de los estudios de esta naturaleza, entre hombres y mujeres, sin llegar a desplegar un enfoque de género, y la edad, que solamente resultó discordante de la norma correspondiente, en el caso de los trabajadores que regresaron a estudiar

2) *Contexto regional*, en el que se encuentran las instituciones (casos) y que en cierto sentido determinan las oportunidades y los tipos de trabajo, sobre todo, que se presentan y desempeñan los estudiantes. De los contextos interesó particularmente la situación escolar y las condiciones económicas de los municipios, en específico las actividades productivas y el empleo.

3) *Tipo de institución* dentro de la diversidad del nivel superior, definida al momento de empezar el trabajo de recolección de información: en este caso, se estableció una diferenciación en la que se distinguieron los institutos tecnológicos de carácter público de las instituciones privadas emergentes, considerando que en los primeros predominan los estudiantes que trabajan y en las segundas los trabajadores que estudian. De aquí se desprenden algunas propiedades como los propósitos institucionales, el tipo de sostenimiento, rasgos básicos de la gestión y el reconocimiento en el contexto local.

4) *Carrera estudiada*, considerando los tres programas anteriormente mencionados, en el entendido que cada una de ellas puede conducir a diferentes hallazgos en su relación con los tipos de trabajo que desempeñan los estudiantes y los aprendizajes que desarrollan, así como los saberes profesionales que ponen en práctica. Se consideraron dimensiones de esta categoría la estructura, orientación y propuesta curricular y las estrategias de vinculación con el entorno laboral que se proponen como parte de la formación.

5) *Motivaciones de los estudiantes para trabajar y estudiar y para conjuntar ambas actividades*. Como categoría también se consideró la condición de los estudiantes que trabajan y de los trabajadores que estudian en cuanto a su doble rol, de acuerdo con su percepción; de ahí se desprendieron algunas propiedades como las razones por las cuales estudian y trabajan, los obstáculos y beneficios que observan en el hecho de estudiar y trabajar de manera simultánea, y las expectativas que tienen al momento de egresar de sus respectivas licenciaturas. A partir de estas premisas y con el análisis de la

información, se encontraron algunas propiedades que se pueden identificar en los capítulos III y IV.

6) *Trabajos desempeñados*, que se abordaron desde tres perspectivas: la relación del trabajo con el contexto local; la que se enfoca directamente a las características objetivas del propio trabajo (formalidad, sueldo, prestaciones, función principal, lugar) y aquella que responde más bien a los significados que los propios estudiantes que trabajan le asignan a dichos trabajos, a partir de los cuales se identificaron dimensiones personales, y hasta culturales, que se plantean en el capítulo III.

7) *Las relaciones entre los estudios y sus trabajos* a partir de las propias apreciaciones de los sujetos, fue una categoría importante que se definió desde un principio (capítulo IV), aunque con el énfasis puesto más que en una mirada externa, en la forma en la que los protagonistas de estas vinculaciones entienden tanto su trabajo como sus estudios y los posibles nexos que podrían pasar desapercibidos ante los demás.

8) *Una categoría central fue la del aprendizaje* (ver capítulo V), de la cual se derivaron los tipos de saberes que permitieron organizar de manera coherente las respuestas de los estudiantes (saberes cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos) y, en el sentido de su integración, aludir a la noción de competencia ya comentada; además, de los aprendizajes se pudieron observar algunas formas en las que se pueden relacionar entre sí, como la complementariedad, la contradicción o la divergencia.

9) Los espacios de aprendizaje, entendidos como contextos que implican escenarios situados con lógicas diferentes –escuela y trabajo–, así como los tipos de interacciones que se dan en cada uno de ellos; de la identificación de los aprendizajes por parte de los estudiantes, fue posible generar algunas subcategorías con base en los tipos de saberes y a las formas en las que se aprende en cada uno de los espacios considerados.

En el siguiente cuadro, adaptando la propuesta metodológica de Strauss y Corbin (2002), se sintetizan estas nueve categorías definidas en cuanto a conceptos que representan determinados fenómenos identificados a través de los procesos de codificación abierta (realizada de antemano, como parte del diseño de la investigación), codificación axial (en función de la organización de los datos y de su análisis) y retomando

los llamados códigos en vivo, surgidos en las conversaciones con los propios estudiantes; para complementar el esquema, se proponen las propiedades en cuanto a características generales o atributos de las categorías y las dimensiones (que representan la ubicación de una propiedad en un continuo o rango), mismas que fueron surgiendo, también, a partir de los datos obtenidos.

### Esquema general de la propuesta de sistematización de la información

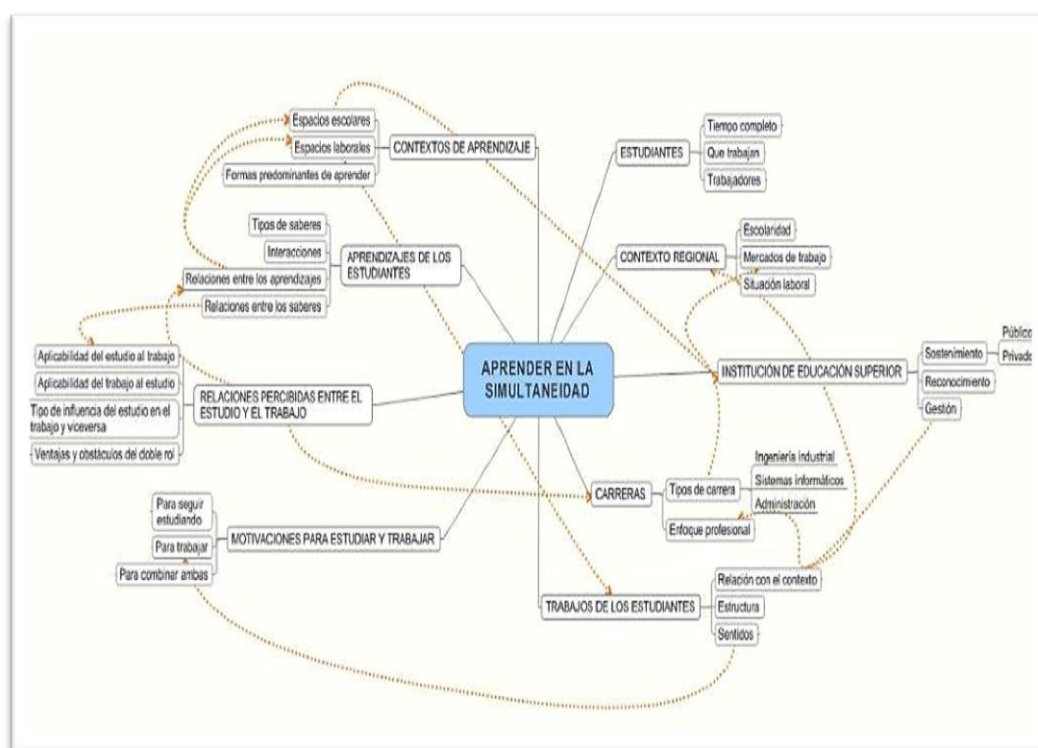
CATEGORIAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES	CRITERIOS OPERATIVOS
Estudiantes del nivel superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudiantes que trabajan.</li> <li>Trabajadores que estudian.</li> <li>Estudiantes de tiempo completo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiempo invertido en uno u otro ámbito.</li> <li>Percepción de la prioridad dada a una u otra actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribución porcentual de la población investigada según las propiedades de la categoría</li> </ul>
Contexto regional: cinco ciudades	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolaridad</li> <li>Mercados de trabajo.</li> <li>Situación laboral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribución de la población según niveles de escolaridad.</li> <li>Orientación de la región hacia los sectores económicos: primario, secundario terciario</li> <li>Niveles de empleo, subempleo y desempleo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de la población de las ciudades, respecto de las tres dimensiones, según datos de INEGI</li> </ul>
Tipo de institución de educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sostenimiento.</li> <li>Gestión</li> <li>Reconocimiento en el contexto local</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Público-Privado.</li> <li>Federal, estatal particular</li> <li>Consolidada, reconocida, emergente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción de las instituciones seleccionadas para la investigación: 5 ITs y una privada emergente, según información institucional.</li> </ul>
Carreras profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tipos de carrera:</li> <li>Ingeniería</li> <li>Administración</li> <li>Sistemas</li> <li>Enfoques profesionales sobre las carreras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estructura, orientación y Propuesta curricular.</li> <li>Estrategias de vinculación con el entorno laboral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción de las carreras seleccionadas para la investigación: 5 ITs y una privada emergente, según información institucional.</li> </ul>
Motivos para estudiar y trabajar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivos para estudiar</li> <li>Motivos para trabajar</li> <li>Motivos para conjuntar ambas actividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personales</li> <li>Económicos</li> <li>Profesionales</li> <li>Sociales</li> <li>culturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Clasificación de las razones a partir de la información ofrecida por la población de la muestra</li> </ul>
Trabajos desempeñados	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relación con el contexto</li> <li>Estructura del trabajo.</li> <li>Sentidos que se le</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo delimitado por la economía local-o genérico</li> <li>Formalidad-informalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción de propiedades y dimensiones según la información ofrecida por la población de la</li> </ul>

CATEGORÍAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES	CRITERIOS OPERATIVOS
	dan al trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coyuntura-Profesionalización.</li> </ul>	muestra
Relaciones entre los estudios y los trabajos desempeñados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación estudio-trabajo</li> <li>• Aplicación de los estudios al trabajo.</li> <li>• Aplicación del trabajo a los estudios.</li> <li>• Influencia de los estudios en el trabajo desempeñado y del trabajo en los estudios</li> <li>• Ventajas y obstáculos del doble rol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de relación entre los estudios y el trabajo</li> <li>• Total posibilidad de aplicación – nula aplicación.</li> <li>• Alta relación del trabajo con los estudios-baja relación.</li> <li>• Sostenimiento-desarrollo.</li> <li>• Conveniencia-inconveniencia de trabajar y estudiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepciones al respecto de los estudiantes que trabajan</li> </ul>
Aprendizajes de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturaleza de los aprendizajes según tipos de saberes construidos.</li> <li>• Interacciones entre los agentes sociales.</li> <li>• Relación entre los aprendizajes.</li> <li>• Relación de los saberes para la integración de competencias.</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber, saber hacer, saber ser y saber aprender.</li> <li>• Tipos de interacción para promover aprendizajes.</li> <li>• Relación de complementariedad a contradicción.</li> <li>• Integración funcional de saberes-divergencia de saberes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepciones al respecto de los estudiantes que trabajan</li> </ul>
Contextos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacios escolares de aprendizaje.</li> <li>• Espacios laborales de aprendizaje.</li> <li>• Formas predominantes de aprender.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones Favorecedoras-desfavorecedoras.</li> <li>• Estructuradas-flexibles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de propiedades y dimensiones según la información ofrecida por la población de la muestra</li> </ul>

**Tabla 2**  
**Elaboración propia**

Continuando con el paradigma de codificación propuesto por la teoría fundamentada, se retomaron las condiciones causales para cada una de las categorías que así lo ameritaban, como por ejemplo, la necesidad de contar con un título o con un trabajo por parte de los estudiantes, los motivos personales para estudiar y trabajar, las situaciones que permiten el desarrollo de aprendizajes, así como los contextos laborales y escolares que influyen en las estrategias utilizadas por los actores para, en este caso, poder desempeñar el doble rol y desarrollar aprendizajes en la escuela y el trabajo, considerando las consecuencias que dichas acciones producen tanto en los sujetos como en las instituciones educativas y los centros de trabajo.

De igual forma, se consideraron para el análisis tanto las relaciones que se establecen entre las estructuras institucionales y organizacionales (escuelas, mercados de trabajo), como los procesos desarrollados por los agentes, en cuanto a que las primeras determinan los escenarios y ponen las condiciones en las que se desarrollan los segundos, es decir, las acciones, relaciones, interacciones y respuestas que dan los sujetos, en este caso los estudiantes que trabajan, a las diversas situaciones, problemas, retos y circunstancias y oportunidades que se presentan, así como a las propias expectativas y deseos. Las categorías organizadas en la tabla anterior pueden ubicarse en el siguiente mapa pero considerando las relaciones que se establecieron entre unas y otras (representadas por las líneas punteadas), así como en las diferentes propiedades producto del análisis de la información generada en campo.



Finalmente, cabe mencionar que el trabajo de campo resultó ser una experiencia en sí misma de aprendizaje, en particular por las diversas circunstancias en las que se desarrolló y por las vicisitudes presentadas que, como suele suceder, trastocan la planeación e invitan al investigador a poner en juego capacidades para resolver problemas inesperados y tomar decisiones al momento, cuidando de seguir los lineamientos básicos del propio estudio (Anexo 4).



## 1.4 ÁMBITOS

La investigación, como se ha estado comentando, fue desarrollada en dos tipos de instituciones de educación superior: 5 institutos tecnológicos y una universidad privada que constituyen modalidades específicas dentro del amplio y heterogéneo registro de la educación superior en México (Altbach, 2002; Kent 2003): –Universidades públicas nacionales y estatales, universidades tecnológicas y politécnicas, institutos tecnológicos, universidades privadas tradicionales y emergentes, centros de investigación-y en el que ya no resulta tan nítida la división clásica de pública y privada o las categorizaciones a priori y generalistas de buena y mala calidad. Estas seis instituciones se asumen como los casos múltiples de los que se hablaba con anterioridad, recordando que la universidad privada emergente funciona como un elemento de contrastación con relación a los institutos tecnológicos involucrados.

### 1.4.1 Institutos tecnológicos

Dentro del ámbito de la educación superior en México de carácter público, el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST) agrupa a diversas instituciones<sup>3</sup> y depende de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. Los primeros Institutos Tecnológicos se formaron en 1948, retomando el modelo educativo del Instituto Politécnico Nacional (IPN), y su orientación se dirigió a las necesidades de todos los sectores de la economía con énfasis en la atención de las características regionales; durante los años ochenta empezaron a ofrecer posgrados (de Ibarrola, 2002).

En cierto sentido, se constituyeron como la primera estrategia nacional desde las políticas públicas, para brindar el nivel de educación superior en toda la República, más allá de las capitales de los estados, sobre la premisa de formar profesionales relacionados con las áreas tecnológicas que el país necesitaba para los procesos de modernización<sup>4</sup>. Para el nuevo milenio, la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST)

---

<sup>3</sup>Institutos Tecnológicos Industriales, Agropecuarios, del Mar y Descentralizados.

<sup>4</sup> De acuerdo con su página de Internet, hasta junio del 2010, el SNEST cuenta con 249 instituciones: 114 Institutos Tecnológicos federales, 129 Institutos Tecnológicos Descentralizados, cuatro Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), un Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo de la Educación Tecnológica (CIIDET) y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET). La población escolar es de 387,414 estudiantes.

diseñó un modelo educativo<sup>5</sup> y se empezaron a rediseñar los programas incorporando la noción de competencia, esfuerzo que también están llevando a cabo las Universidades Politécnicas y las Universidades Tecnológicas. En el capítulo IV se describe con mayor detalle la propuesta curricular de los Institutos que fundamentalmente es de carácter centralizada.

#### **1.4.2 Instituciones privadas emergentes**

Por su parte, dentro del universo de la educación superior privada en el mundo en general (Neave, 2001; Jarvis, 2006) y en México en particular, se ha presentado desde la década de los noventa del siglo pasado una diversificación y un crecimiento notable de instituciones educativas caracterizadas por Vega Tato (2009) como emergentes<sup>6</sup> cuestionadas por su orientación mercantilista y su baja calidad, cuyo carácter es sumamente heterogéneo, desde la calidad y la satisfacción que brindan, hasta sus propuestas de programas, sus dimensiones y los contextos en los que surgieron, situación que las convierte en un objeto de estudio difícil de precisar y, por ende, de establecer generalizaciones

Corresponden, sin embargo, a un segmento importante de personas que demanda servicios de educación superior, por diversas razones y con diferentes aspiraciones. Cumplen algunas funciones sociales importantes en términos de oportunidades educativas, tales como brindar espacios a mujeres y a estudiantes de poblaciones pequeñas, así como a una gran cantidad de jóvenes que no pueden ingresar a las instituciones públicas por cuestiones de cupo, o a las privadas de élite por razones económicas. Ofrecen carreras demandadas por la población y que en algunos casos responden a necesidades laborales dada la tendencia hacia el sector terciario que se está observando en municipios y localidades del país.

---

<sup>5</sup> En el 2004 las autoridades presentaron el Modelo Educativo Siglo XXI, dentro del que se planteó un apartado acerca de cómo se entiende el aprendizaje en el contexto institucional: "El Proceso Educativo se fundamenta y actualiza en función del estado del arte de las teorías de la construcción del conocimiento, de la evolución y desarrollo de las formas de inteligencia y del aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, el Modelo privilegia las experiencias de aprendizaje sobre las formas de enseñanza tradicional. Es decir, las experiencias que nacen de la propia necesidad de conocimiento que, a su vez, es generada por los conocimientos previos, lo que asegura la participación interesada y activa del que aprende y, al mismo tiempo, define el papel del facilitador, y genera la construcción de conocimientos significativos para ambos" (p. 29).

<sup>6</sup>Para contar con un amplio panorama de estas instituciones en México, se puede consultar la tesis de doctorado de Vega Tato (2009), incluida en las referencias de la presente investigación.

El rasgo más interesante para esta investigación es que este tipo de universidades, por la flexibilidad en sus requisitos de admisión y en sus horarios y calendarios de trabajo se ha constituido como una alternativa para los trabajadores que buscan regresar al sistema educativo para concluir o iniciar una carrera, quienes encuentran en este tipo de instituciones facilidades para poder seguir trabajando y estudiar de manera simultánea, interés específico de la presente investigación.

Fue entonces que a partir de estos dos ámbitos escolares, en los que no se cuenta con muchas investigaciones con comparación con otro tipo de instituciones de educación superior como las universidades estatales, por ejemplo, se desarrolló la presente investigación y a través de los cuales se logró identificar los contrastes entre las percepciones de los estudiantes que trabajan, ubicados mayoritariamente en los institutos tecnológicos, y los trabajadores que estudian, encontrados en la universidad emergente particular.

En concreto la institución privada en la que se desarrolló la investigación, se encuentra ubicada en la ciudad de León (en los cuadros y esquemas se distinguirá como León 2) y pertenecía a un grupo de empresarios que contaba con varias universidades a lo largo del país; después de algunos cambios en la Dirección, este grupo fue vendido a otro conglomerado de instituciones en el 2012.

En su página de Internet incluyen algunos lineamientos de su modelo educativo<sup>7</sup> y al momento de realizar el trabajo de campo, los programas curriculares se estaban rediseñando con un enfoque por competencias. La duración de las carreras es de tres años aproximadamente y se estructura a partir de cuatrimestres, con horarios previstos para facilitar que los estudiantes trabajen: las clases se imparten en la mañana temprano o hacia la noche, dejando libre el resto del día para el desempeño de otro tipo de actividades.

---

<sup>7</sup>Declaran que “el centro del proceso enseñanza-aprendizaje es el estudiante, quien como principal actor y sujeto de la acción educativa es quien le da sentido a la misma y al modelo educativo”... es asumido no solo como una persona activa, capaz de auto-regular, estructurar y generar su propio conocimiento, sino también, como alguien capaz de interpretar y reelaborar, con base en su experiencia y en su contexto cultural, la información que recibe y las experiencias de aprendizaje. La construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias profesionales es producto de un proceso educativo dinámico e interactivo entre elementos donde el estudiante es el centro de la educación” Proponen cinco elementos principales para su modelo educativo: El estudiante, el docente, el área de conocimiento, el ambiente institucional y el contexto sociocultural.

### 1.4.3 Rasgos generales de la población estudiada

Con respecto a los 599 estudiantes que participaron en la presente investigación, ya sea que solo hayan contestado el cuestionario o, además, que tomaran parte en las entrevistas, se presentan algunos datos simplemente para brindar un panorama general de la población involucrada. Entonces, sin pretender obtener conclusiones de carácter estadístico, sino simplemente dar a conocer algunos rasgos de los estudiantes de quienes se retomaron sus percepciones, opiniones y significados, se ofrecen enseguida los siguientes datos generales:

El 37% de los estudiantes encuestados es mujer y el 63% hombre; el 73% cuentan con una edad de entre 21 y 23 años, rango que indica una trayectoria escolar regular: éstos pertenecen en su mayoría a los institutos tecnológicos, mientras que el resto, cuyas edades van de los 24 a los 45, se encontraron en la institución particular, donde prevalecen los trabajadores que han regresado al sistema escolar y que responden a los rasgos que definen a los *nontraditional students*, noción que en nuestros contextos puede ser analizada desde diferentes ópticas, dada la heterogeneidad presente de las características de los alumnos en la educación superior de nuestro país.

Con respecto a su situación familiar, el 92% declaró encontrarse soltero y el 86% manifiesta no tener dependientes económicos, características que coinciden con otros estudios acerca de los jóvenes en cuanto a que la formación de la propia familia se ha postergado por diversas razones, desde económicas hasta sociales, pasando por expectativas diferenciadas de desarrollo profesional y académico. La mayoría de los estudiantes encuestados que declararon estar casados y tener dependientes económicos, se encontraban en la institución particular.

Si se retoma el concepto de capital cultural que propuso Bourdieu (2007) en cuanto a instrumento de poder generado a partir de dos fuentes primordiales –la familia y la escuela-, a través de las cuales el agente se apropia de ciertas capacidades que le permiten desenvolverse socialmente, entonces vale la pena considerar ciertos antecedentes familiares de los estudiantes encuestados, específicamente la escolaridad y el trabajo de los padres, con la aclaración de que no se observaron diferencias en este sentido, entre quienes trabajan y quienes solo estudian.

De esta forma, los estudiantes están construyendo dicho capital a través de la forma institucionalizada que toma forma a través de los títulos académicos, pero también

en cuanto a su *habitus* de carácter social, en particular por la posibilidad de desenvolverse, por ejemplo, en los medios laborales; no se contempla la forma objetivada del capital, expresada a través de los objetos culturales que se poseen.

Entonces, por lo que corresponde a sus antecedentes familiares en los ámbitos de interés para la investigación, revisados a partir de la escolaridad y los trabajos de sus padres, se puede observar que existe, como en muchas otras investigaciones, una superación académica generacional, como una tendencia que se ha observado en los últimos años; además, en varios casos sobre todo de la institución particular (León 2), los estudiantes encuestados son los primeros miembros de sus familias que alcanzan la escolaridad de nivel superior.

En el cuadro 1 se presenta la escolaridad alcanzada por los padres de los estudiantes de cada uno de los casos (instituciones) consideradas y se somborean algunos datos que destacan. En la institución particular se encuentra un alto porcentaje –una cuarta parte- de padres que no concluyeron la primaria, así como en los casos de La Piedad y León: coincide con la situación de la baja escolaridad general de las ciudades en ambos casos. De hecho, los padres de los estudiantes de la institución privada son los que presentan una escolaridad más baja: dos terceras partes estudiaron hasta la secundaria, lo que indica que, probablemente, en las familias de estos estudiantes no existía un énfasis en la escolarización o pertenecen a generaciones previas a la expansión de la escolaridad en México y que ellos, al regresar a concluir sus estudios, están diferenciándose en este sentido de sus padres gracias, en parte, a que ya cuentan con los recursos económicos para mantenerse y terminar su licenciatura.

En el otro sentido, tanto en Tepic como en Culiacán se observa que un elevado porcentaje de padres alcanzaron la licenciatura. Cierto es que varios de los alumnos con los que se conversó en estas instituciones, eran hijos de profesores que trabajaban en las instituciones, por lo que quizá pueda ser una de las razones de la elevada escolaridad en contraste con las demás instituciones. Cabe la posibilidad de que en ambas ciudades el acceso a la educación superior todavía responda a una mayor selectividad socioeconómica en el trayecto escolar previo.

**Distribución porcentual de la escolaridad de los padres por institución (caso)**

	ACAPULCO	CULIACÁN	LA PIEDAD	LEÓN	TEPIC	LEÓN 2
<b>Primaria inconclusa</b>	12.6	8.1	21.3	18.5	9.2	25.3
<b>Primaria completa</b>	9.8	10.8	17.3	16.3	12.1	18.7
<b>Secundaria inconclusa</b>	7.0	5.4	6.7	5.4	4.3	8.0
<b>Secundaria completa</b>	19.6	13.5	16.0	18.5	10.6	14.7
<b>Bachillerato inconcluso</b>	7.7	8.1	6.7	7.6	4.3	4.0
<b>Bachillerato completo</b>	15.4	8.1	13.3	8.7	9.9	9.3
<b>Licenciatura inconclusa</b>	8.4	13.5	5.3	5.4	7.8	9.3
<b>Licenciatura completa</b>	16.8	27.0	10.7	18.5	35.5	9.3
<b>Posgrado inconcluso</b>	1.4	0.0	0.0	0.0	1.4	1.3
<b>Posgrado</b>	1.4	1.4	2.7	1.1	5.0	0.0
<b>Total</b>	100	100	100	100	100	100

**Cuadro 1.**

**Fuente: Encuesta propia.**

Investigaciones recientes coinciden en destacar la importancia de la escolaridad de las madres (cuadro 2) como elemento clave en las trayectorias académicas de los hijos; en el caso de estos estudiantes, se observa que nuevamente en las instituciones de León y de La Piedad, la escolaridad de las madres es baja, mientras que en Tepic, en concordancia con el cuadro anterior, cerca de una cuarta parte tiene la licenciatura completa. Llama la atención, asimismo, el elevado porcentaje de madres de familia que concluyeron sus estudios de licenciatura en Acapulco y una probable explicación se debe a que la mayoría de ellas son maestras de diferentes niveles escolares.

**Distribución porcentual de la escolaridad de las madres por institución (caso)**

	ACAPULCO	CULIACÁN	LA PIEDAD	LEÓN	TEPIC	LEÓN 2
<b>Primaria inconclusa</b>	12.9	11.4	27.3	18.5	9.1	22.7
<b>Primaria completa</b>	14.3	8.6	20.8	25.0	9.8	16.0
<b>Secundaria inconclusa</b>	6.3	5.7	5.2	9.8	4.2	12.0
<b>Secundaria completa</b>	23.4	20.0	18.2	17.4	14.7	28.0
<b>Bachillerato inconcluso</b>	6.3	2.9	3.9	4.3	4.9	9.3
<b>Bachillerato completo</b>	16.1	25.7	14.3	15.2	22.4	6.7
<b>Licenciatura inconclusa</b>	2.1	8.6	1.3	3.3	7.7	0.0
<b>Licenciatura completa</b>	18.0	11.4	7.8	5.4	24.5	5.3
<b>Posgrado inconcluso</b>	0.7	2.9	0.0	0.0	0.7	0.0
<b>Posgrado</b>	0.0	2.9	1.3	1.1	2.1	0.0
<b>Total</b>	100	100	100	100	100	100

**Cuadro 2.**

**Fuente: Encuesta propia.**

Por lo que respecta a los trabajos de los padres y de las madres (cuadro 3), se puede observar que el contexto regional influye y que en términos generales se trata de labores que no requieren estrictamente una escolaridad de nivel superior, salvo en los casos donde aparecen algunas profesiones (abogados, maestros, enfermeras, contadores, ingenieros).

De igual forma, se observan diferencias importantes entre los trabajos de los padres y las madres, en cuanto a los tipos de actividades que se desempeñan según sexo y ciertas tradiciones de las actividades productivas, asignadas cultural e históricamente para mujeres y hombres, así como la fuerte presencia de amas de casa. Los trabajos se colocan en orden de frecuencia de mayor a menor.

### Trabajos y espacios laborales de los padres y madres por institución (caso)

INSTITUCIONES (CASOS)	TRABAJO DE LOS PADRES	TRABAJO DE LAS MADRES	LUGARES DE TRABAJO
<b>ACAPULCO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficios (herrero, carpintero, carnicero, agricultor, sastre).</li> <li>• Ofrecimiento de servicios (taxista, mesero).</li> <li>• Comerciantes.</li> <li>• Prestadores de servicios turísticos (guía de turistas, servicios acuáticos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestras.</li> <li>• Empleadas de gobierno (auxiliares, asistentes).</li> <li>• Comerciantes.</li> <li>• Amas de casa.</li> </ul>	Hoteles, negocios propios, oficinas gubernamentales, restaurantes y escuelas.
<b>CULIACÁN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesionistas (contadores, profesores, constructores).</li> <li>• Técnicos.</li> <li>• Comerciantes.</li> <li>• Agricultores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destacan las amas de casa, las maestras, trabajadoras sociales, vendedoras.</li> </ul>	Universidades, negocios propios, campo.
<b>LA PIEDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campesinos.</li> <li>• Alfareros.</li> <li>• Albañiles.</li> <li>• Comerciantes.</li> <li>• Choferes y mecánicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amas de casa.</li> <li>• Comerciantes y vendedoras.</li> <li>• Cocineras.</li> </ul>	Campo, talleres propios o como empleados.
<b>LEÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajadores del calzado (pespuntadores, cortadores).</li> <li>• Oficios.</li> <li>• Gerentes de planta.</li> <li>• Taxistas.</li> <li>• Jubilados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amas de casa.</li> <li>• Comerciantes.</li> <li>• Cortadoras (industria del calzado).</li> <li>• Secretarias.</li> </ul>	Fábricas de calzado, negocios propios.
<b>TEPIC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores.</li> <li>• Abogados.</li> <li>• Empleados de gobierno,</li> <li>• Oficios (albañiles, electricistas y obreros).</li> <li>• Comerciantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amas de casa.</li> <li>• Maestras.</li> <li>• Enfermeras y jefas de enfermería.</li> </ul>	Escuelas, ingenios azucareros, hospitales, oficinas de gobierno.
<b>LEÓN 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerentes.</li> <li>• Técnicos y supervisores.</li> <li>• Oficios.</li> <li>• Comerciantes y vendedores de bienes raíces.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amas de casa.</li> <li>• Comerciantes.</li> </ul>	Fábricas de zapatos, agencias de autos, negocios propios.

**Cuadro 3**

Fuente: Encuesta propia.

De esta manera es posible observar que los estudiantes que trabajan presentan una diversidad importante en cuanto a los antecedentes de sus padres, aunque se observa en



lo general que se trata de una grupo de jóvenes que en efecto se está diferenciando de la generación anterior en cuanto a sus niveles de escolaridad, convirtiéndose en agentes protagónicos, pese a las dificultades personales, institucionales y estructurales, de los complejos vínculos entre la escuela y el mundo del trabajo: es decir, que los determinismos con respecto a la familia de origen, pueden discutirse cuando se ponen en el análisis otro tipo de variables.

De esta forma es como está planteada la investigación en cuanto a sus ámbitos, enfoques y problematización, componentes que sirven de base para el desarrollo, en los siguientes capítulos, de los análisis y reflexiones sobre los rasgos, características y perspectivas de los estudiantes que trabajan, particularmente referidos a estos dos ámbitos de acción relacionados con las temáticas abordadas en cada uno de ellos, según el planteamiento de las preguntas y objetivos del estudio.

## CAPÍTULO II

### LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y EL MUNDO LABORAL

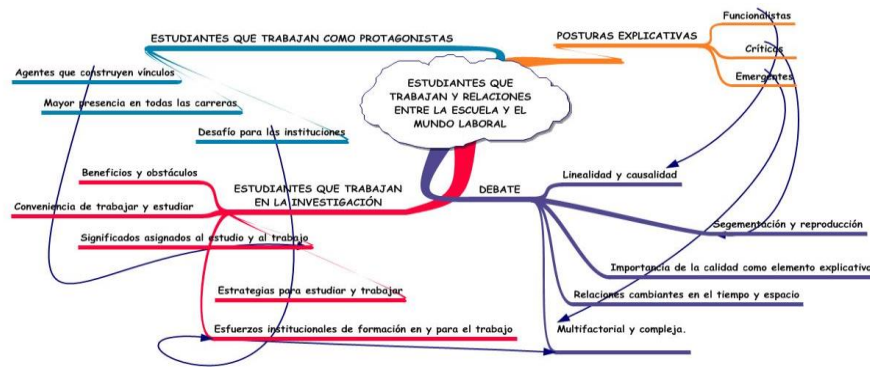
Este capítulo aborda el análisis de los enfoques que permitan explicar las relaciones entre el mundo de la educación y el del trabajo en los contextos en los que se sitúan los estudiantes de la investigación y a la escala de acercamiento que se ha seleccionado para esta tesis. El análisis se complementa con la descripción de las estrategias institucionales de vinculación que han implementado las instituciones escolares para propiciar las relaciones e interacciones entre ambos y, en tercer término, coloca el énfasis en una nueva mirada teórica y empírica: la de los estudiantes que trabajan, que han sido ignorados por la investigación educativa en su carácter de actores principales de estas vinculaciones. La mirada se centra en la perspectiva de la transición simultánea de los jóvenes entre ambos sistemas sociales<sup>8</sup> y dada su condición de estudiantes-agentes interactuantes con las estructuras definidas: la escolar y la laboral.

En este nivel de aproximación radica la originalidad de la presente investigación y se basan sus aportaciones al estudio de las interacciones entre la educación y el trabajo. Por lo mismo, a lo largo del capítulo, se plantean los principales antecedentes en cuanto a las investigaciones realizadas sobre los estudiantes que trabajan en el contexto de las relaciones entre escuela y el mundo laboral, así como algunas perspectivas de carácter teórico que permitan contar con una mayor comprensión del fenómeno.

En el siguiente mapa se muestra un panorama gráfico del capítulo, enfatizando la presencia de los estudiantes que trabajan, sujetos de diverso tipo de investigación, en el contexto de las relaciones entre estos dos ámbitos, considerando la importancia que están tomando como actores capaces de tomar decisiones y de reflexionar acerca de sus oportunidades y su condición, así como de resolver los problemas que se presentan.

---

<sup>8</sup>El concepto de sistema social se entiende aquí desde la perspectiva de Giddens (2011), quien precisa que éstos no pueden explicarse como una analogía de los sistemas orgánicos, sino que deben analizarse desde sus contextos intersocietarios cambiantes y desarrollados en bordes espacio-temporales diferenciados, con grados de *sistematicidad* muy variable.



## 2.1 ESCUELA Y TRABAJO: UNA RELACIÓN EN CONTINUA TENSIÓN

La añeja discusión sobre las finalidades del sistema educativo, en cuanto a la formación integral de los individuos y de los ciudadanos en un marco democrático (Dewey, 2000), la cohesión y mantenimiento intergeneracional de la sociedad (Durkheim, 1990), la investigación y generación de nuevos conocimientos, la asignación y distribución de estatus (Parsons, 1990) y como proveedor eficaz de los recursos humanos de los sistemas productivos, (Schultz, 1961; Becker, 1964; Levin, 1989) aún continúa.

Los sistemas educativos operan en contextos económicos, sociales y políticos determinados y su mayor comprensión solo se puede dar a través de su análisis y de la forma en que interactúan con dichos sistemas y las maneras heterogéneas en que se constituyen al interior, con las propias contradicciones y convergencias entre sus niveles, instituciones y actores, incluyendo el papel del estado y las fuerzas del mercado (Whitty, 1999; Brunet y Altaba, 2010; Bas, campillo y Sáez, 2010).

El interés por estudiar a la educación desde una perspectiva económica y social, pertinente para esta investigación sobre los estudiantes que trabajan y el desarrollo de sus aprendizajes, responde a una de las tres razones fundamentales que, de acuerdo con Carnoy (2006), justifican la perspectiva: el importante gasto que hacen los países, las familias y los contribuyentes –aunque no tengan hijos- en la educación; el papel del sistema educativo como uno de los principales empleadores de mano de obra educada pero, en particular, por la premisa asumida por la mayoría de los gobiernos y de los propios estudiantes y sus familias, en el sentido de que esta educación de los jóvenes

tiene relación estrecha con el crecimiento económico del país y con el ingreso y las condiciones de trabajo de los individuos.

Este gasto hecho por los propios estudiantes y sus familias, su compromiso con la mayor escolaridad y sus expectativas de mejorar sus condiciones económicas se observan claramente en el caso del presente estudio: incluso algunos motivos para trabajar expresados por los estudiantes entrevistados, tienen relación con el pago de sus estudios, a manera de inversión, y no se plantean la alternativa de dejar la carrera a pesar de las dificultades y presiones.

La relación entre escolaridad y desarrollo ha sido analizada, argumentada y contradicha desde dos grandes posiciones. La más conocida a nivel de “sentido común”, se fundamenta en la correlación ampliamente documentada a escala macroeconómica de que los países con mejores niveles económicos son también los que tienen un promedio mayor de escolaridad entre su población (Denison, 1965; Carnoy, 2006). Esta postura plantea como corolario, desde una lógica adecuacionista, la existencia de una relación lineal y, peor aún, causal entre la escuela y el ámbito productivo y propone que la escuela debe responder y adaptarse a las necesidades económicas, formando a las personas en función de los requerimientos del mundo del trabajo para que se conviertan en miembros productivos de la sociedad, como si se tratara de dos sistemas nítidamente vinculados.

Recientemente el peso de la correlación se coloca en la “calidad” de la escolaridad y no sólo en los años cursados (Hanushek y Woessman, 2012). Justamente este atributo de la formación es uno de los que se plantea como polémico en el caso de las instituciones de educación superior, particularmente de las universidades privadas de carácter emergente y de algunas instituciones públicas, sobre todo ante la mirada de los empleadores.

Una segunda gran posición, contraria a la anterior, parte de la naturaleza cambiante, multifactorial, compleja y diversa del entramado que caracteriza a estos dos sistemas sociales (Gallart, 1984; de Ibarrola, Weiss et al, 1984; de Ibarrola, 1989; Jacinto, 2004; Teichler, 2009), heterogéneos en su configuración interna (Singer, 1976; Bowles y Gintis, 1976; Rendón y Salas, 2000; De la Garza, 2000), divergentes en sus relaciones con otros entramados de la sociedad y dinámicamente cambiantes tanto en el tiempo como según los entornos, también diversos (Hualde Alfaro, 1999, Hualde Alfaro y Serrano, 2005; Beduwé y Planas, 2003; Teichler, 2009) en los que se establece.

Persiste en la advertencia sobre los efectos contradictorios e incluso perversos que suceden al investigar las relaciones entre la escolaridad alcanzada y los ingresos y el trabajo de los individuos: subempleo (Gordon, 1972; ANUIES, 2003 / 2011), sobre calificación (Berg, 1970), falta de personal con el perfil requerido por la llegada de un determinado tipo de empresas en ciertos contextos geográficos y desajustes en la cantidad y tipo de empleos disponibles en relación con el número de egresados, que es un importante tema de debate en la actualidad (Sala, 2007; Teichler, 2009).

Una mirada general a los trabajos de los estudiantes incluidos en la presente investigación, permite confirmar la enorme heterogeneidad de los tipos de funciones productivas desempeñadas, que corresponden más a las oportunidades disponibles que a la relación con las carreras que estudian, así como los rasgos de precariedad que se comentan en el capítulo siguiente.

### **2.1.1 Perspectivas sobre la relación entre la escolaridad y el trabajo**

En seguida se despliega un sucinto recorrido por algunas de las posturas explicativas que han contribuido al debate acerca de cómo entender y, en su caso, reconfigurar las relaciones entre la escuela y el trabajo, de tal forma que se pueda ubicar la figura del estudiante que trabaja como agente principal de estos nexos difíciles de asir y comprender en su totalidad.

#### **¿Una relación directa y de causalidad?**

Las expectativas, funciones y objetivos asignados a la escuela en relación al mundo del trabajo, así como los resultados de las instituciones escolares creadas, las carreras profesionales ofrecidas y las propuestas curriculares y de las políticas públicas al respecto, han sido objeto de diversos tratamientos teóricos sobre todo desde que, hacia finales de los cincuentas y principios de los sesentas, apareciera la Teoría del Capital Humano.

Se trata de una postura macro de corte económico, que pretendía, en origen, indagar el lugar del conocimiento entre los factores clásicos de la producción: el capital y el trabajo; identificar ese conocimiento como proveniente del sistema escolar, pero también de la capacitación y la experiencia, y cuál era el papel y aporte del sistema escolar en relación al desarrollo productivo de los países, considerando a la educación como una forma de inversión con una cierta tasa de rentabilidad (Schultz, 1961, Becker,

1964), así como explicar la correlación positiva entre los ingresos obtenidos por las personas en función de sus años de escolaridad (Mincer, 1974).

Esta premisa consistente en plantear una relación directa entre la escolaridad y el ingreso es una tendencia que se manifiesta en México, a la escala macroeconómica en la que se ha fundamentado, es decir, las personas con más años de escuela cuentan con los salarios más elevados, en promedio (de Ibarrola, 2009; INEGI, Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo). Desde luego, esas correlaciones no cubren a toda la población y es posible documentar casos contrarios para los que la explicación lineal no es suficiente.

Sin embargo, en el imaginario de muchos estudiantes entrevistados y encuestados para esta investigación y, en consecuencia, de sus familias, persiste la noción de la importancia que tiene la escolaridad en términos de vehículo para ingresar a otro nivel de trabajo, con mejores ingresos y mayor formalidad en términos de prestaciones y organización de las actividades.

En buena medida, esta racionalidad de planear el sistema escolar a partir de la potencial productividad económica individual y social de las personas con diversos niveles educativos, continúa permeando la política educativa, en particular la relacionada con el crecimiento de la escolaridad superior que se ha dado en el país en las últimas décadas. Basta analizar la racionalidad que explica la creación de las Universidades tecnológicas, (Flores Crespo, 2007; Villa Lever y Flores Crespo, 2002, Mota, 2012) de las Politécnicas, las reformas de los Institutos Tecnológicos, el incremento de las universidades privadas, (Vega Tato, 2009) la creación de carreras, la implementación de los planes de estudio por competencias y el sesgo laboral de este concepto.

En efecto, la llamada corriente de los Recursos Humanos, enfatiza la importancia de planificar la educación como expansión racional de la matrícula en los distintos niveles educativos y como respuesta a las necesidades del sistema productivo (Gallart, 1995). Muy pronto llegaron las críticas a esta postura por la mirada incompleta que planteaba para comprender esta relación (Flores Crespo, 2007) y por la dificultad para comprobar algunas de sus hipótesis, como por ejemplo, que a mayor escolaridad mayor productividad del sujeto, o que el mercado de trabajo presenta un comportamiento homogéneo.

Para algunos investigadores (Béduwé y Planas, 2003, de Ibarrola, 2009), el sistema escolar es el que verdaderamente tiene la información sobre los recursos humanos con los que contará el país en el futuro próximo. Cabe mencionar que la planeación de las instituciones educativas, las carreras, la matrícula que aceptan y la formación que imparten se desenvuelven entre distintas tensiones: las propuestas de la política pública, la injerencia de los sectores empresariales, las demandas de los estudiantes y sus familias y, sin duda, la autonomía y los criterios propios de las instituciones educativas (de Ibarrola, 2009).

### **Posturas críticas**

En contraposición a la idea de que el sistema escolar podía constituirse como un factor clave de movilidad social, una crítica sistemática, fortalecida por nuevas perspectivas en el campo de la sociología de la educación, consideraba más bien a la escuela como una estructura usada por el Estado para mantener el control desde una perspectiva ideológica y un mecanismo de reproducción de clases sociales, alejada por completo de constituirse como un espacio donde los ideales de la igualdad de oportunidades y la justicia social pudieran germinar y expandirse como si de generación espontánea se tratara.

Esta corriente sociológica, sustentada en principios marxistas de la economía y la sociedad, puso el énfasis en alertar sobre la excesiva inversión en educación por parte del Estado, dado que solo era útil para mantener el *status quo*, y planteó la necesidad de limitar el gasto educativo para invertir en capital físico, de tal forma que el desarrollo económico pudiera llegar a más personas.

En efecto, para esta corriente crítica, más que funcionar como un factor de movilidad social, la escuela contribuía a reproducir las estructuras sociales y respondía a las necesidades de la élite: las teorías de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1981), de la correspondencia (Bowles y Gintis, 1985), de la escuela como aparato ideológico del estado (Althusser, 1985) y de las redes de escolarización (Baudelot y Establet, 1975) representaron importantes cuerpos teóricos de cuestionamiento que develaron ciertos mecanismos ideológicos mediante los cuales se encuentra que el origen social y familiar influye en las posibilidades de desarrollo de los sujetos, así como la existencia de fuerzas sociales e intereses de grupo en la integración y conformación de los sistemas educativos.

Cabe señalar que de manera eminentemente empírica ya se habían advertido las correlaciones entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y su trayectoria escolar (Coleman, 1965), pero perduraba el supuesto de que podrían ser contrarrestadas por la meritocracia, razón de ser del espacio escolar y la mejor forma de premiar los esfuerzos de los individuos y sus familias, forma de razonamiento que todavía persiste en nuestro sistema escolar y que se advierte también en los estudiantes que trabajan de la investigación aquí reportada.

En esta tendencia crítica, Collins (1988) planteó la teoría del credencialismo, conforme a la cual los diversos grupos buscan un estatus de diferenciación a través de la escolaridad y terminan ocupando puestos que no requieren conocimientos técnicos muy elevados, sino que más bien responden a una lógica burocrática de poder de decisión, por lo que la inflación de los certificados escolares no está en la racionalidad de la productividad, sino en la lucha de poder por el control político. Así, los títulos escolares se convertían en una especie de membresías de grupos con capacidades para presionar al Estado de acuerdo con sus intereses y alcanzar los mejores puestos disponibles, en términos jerárquicos y económicos.

Sin embargo, en ambas tendencias –tanto la funcionalista como la crítica- se desvalorizaba el aporte del sistema educativo a la sociedad y se le reducía a una dependencia con relación al entorno productivo, tanto en sentido positivo como negativo, sin identificar que no solo funcionaba con una lógica reactiva, sino que en su seno también se tomaban decisiones en diferentes sentidos a los dictados del contexto laboral.

En las dos posturas se plantearon relaciones casi automáticas entre lo acontecido en el terreno escolar y en el mundo del trabajo, sin considerar la heterogeneidad de los dos ámbitos, sus racionalidades distintas (Gallart, 1984); sus lógicas diferenciadas (de Ibarrola, Weiss, 1984/1985), la relativa independencia con la que operan en relación con el otro, las formas de articulación que alcanzan a establecer entre sí (de Ibarrola, 2002), así como la influencia y mediación de los contextos regionales ya reconocidos por estos mismos autores tiempo después. Cabe advertir que los estudiantes no aparecen de manera nítida en este tipo de análisis, dado su carácter macroestructural, y no se les considera con la posibilidad de convertirse en agentes, sino como depositarios de las predestinaciones sociales y familiares.



## **Segmentación y heterogeneidad de los sistemas laborales y escolares**

La importancia de estos análisis, no obstante, resultó esencial para develar ciertos mecanismos antes ocultos del funcionamiento de los sistemas educativos, que dieron origen a propuestas que consideraban otros factores. En la medida en la que se les contextualiza histórica y políticamente, continúan siendo referentes obligados para establecer análisis amplios y desde diversas posiciones acerca de la compleja relación entre la escuela y el mundo del trabajo.

Frente a los desajustes económicos en los años setenta y ochenta del siglo pasado, el aumento de la matrícula en educación superior y la incapacidad del mercado laboral para absorber a los egresados, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), señaló la heterogeneidad estructural del mercado de trabajo y la simultaneidad de una distribución desigual de la escolaridad con la expansión del sistema, en la que la calidad de la educación no resultó igual para todos, premisa que se sigue discutiendo ahora con la expansión de las propuestas educativas de carácter privado, como ya se mencionaba con anterioridad.

Fue entonces que predominaron teorías de origen estructuralista como la del mercado dual de trabajo en la que se señala la convivencia de un sector moderno con uno tradicional, diferenciados por factores culturales, de producción y tecnológicos, y la de los mercados segmentados (Doeringer y Piore, 1985), en la que se puntualiza la dificultad para que los trabajadores transiten de un mercado secundario caracterizado por la informalidad, inestabilidad y los bajos salarios, a un mercado primario, en donde hay oportunidades de movilidad, se emplea tecnología de punta y los salarios son elevados: el empleo juvenil y sus rasgos de precariedad se ubicarían en un ámbito secundario, de acuerdo a esta postura.

En este sentido y constituyéndose como una teoría de alcance intermedio enfocada a explicar situaciones más específicas y concretas, Thurow (1983) planteó la que coloca a los trabajadores demandantes de empleo en fila, ordenados según la escolaridad alcanzada, que se contrapone a la generalista postura clásica del capital humano que no alcanza a explicar ciertas situaciones como las disparidades entre puesto y nivel escolar o la influencia de las crisis o auges económicos: en efecto, las personas siguieron invirtiendo en su escolaridad –y lo siguen haciendo- no por las tasas de

rendimiento, sino para mantenerse en la posibilidad de ocupar un buen puesto de trabajo, aunque haya que esperar por él en una situación de paro.

Los jóvenes egresados de las IES, dice Muñoz Izquierdo (2001), no están desempleados, sino que han tenido que competir por los escasos puestos “creados a menor velocidad a la que se expandió el egreso de las IES” (pp. 164) o aceptar ocupaciones menos productivas que las que podrían corresponder a su nivel de escolaridad, como de hecho sucede en esta investigación con los trabajos de los estudiantes.

Uno de los rubros que valdría la pena analizar es la posibilidad de aguardar hasta que surja una oportunidad que más o menos responda a sus expectativas. Otros planteamientos como el de la teoría del bien posicional o la teoría del filtro (Arrow, 1991), afirmaron que la educación es más bien un elemento utilizado por los empleadores para seleccionar a los empleados con mayores aptitudes para entrenarse, mientras que las personas buscan mayores niveles educativos como un elemento de diferenciación.

Es decir, que la escuela no desarrolla conocimientos y habilidades para el trabajo propiamente, sino que funciona como un indicador acerca de la disposición y la posibilidad que tienen los individuos para otro tipo de comportamientos relacionados con el cumplimiento, la motivación y el aprendizaje. Aunque, por otro lado, surge el fenómeno en el que algunos empleadores prefieran, según las tareas a desarrollar, personas con menor escolaridad para poderles pagar menos y que resulten menos demandantes, sobre todo en términos de aumentos salariales.

La teoría de la devaluación de certificados escolares, unida a la segmentación de los mercados de trabajo, por su parte, puntualiza que ante la mayor cantidad de personas con estudios de nivel superior y la no correspondencia en el crecimiento de empleos en segmentos laborales modernos y formales, el título vale menos y se necesita de mayores credenciales para ocupar un mismo puesto de trabajo, o las personas con la misma escolaridad se sitúan en categorías de ingresos y posiciones laborales sumamente diferenciadas entre sí. Estos enfoques han aportado elementos importantes para la comprensión de los fenómenos de inserción en el mercado laboral (de Ibarrola y Reynaga, 1984; de Ibarrola, 2010).

Para los años noventa, la evolución de las corrientes críticas se centra en la consideración de la correspondencia entre la segmentación de los mercados de trabajo y la segmentación educativa (Vega Tato, 2010). El llamado enfoque emergente de la sociología de la educación postula la imposibilidad de establecer relaciones mecánicas entre la escuela y el mundo del trabajo reconociendo, además de las lógicas distintas que orientan a cada polo de la relación, que esta díada está determinada por una variedad de factores que intervienen en los destinos de los sujetos.

Esta segmentación se puede observar en los distintos tipos de instituciones educativas que conforman el nivel superior y que en este informe se retoman dos de ellos, ya comentadas con anterioridad: las divisiones entre pública y privada o nacional y estatal ya no son suficiente para explicar la gran diversidad institucional que hoy convive en el universo de la educación superior; de igual forma, las clasificaciones tradicionales de tipos de empresas y de trabajos, merecen replanteamientos a la luz de las profundas transformaciones en el mundo del trabajo.

### **El debate continúa**

Los economistas aún no pueden explicar por completo esta vinculación directa entre niveles alcanzados en la escuela e ingresos o tipo de puesto ocupado desde una perspectiva jerárquica. Datos innegables que han tenido que ser considerados por ellos para cuestionar esta vinculación son los siguientes:

- A) Si es la cantidad de años de escolaridad o la calidad de los aprendizajes adquiridos en esos años los que definen la correlación:

Autores como Hanushek y Kimko (2000) argumentan que el capital humano de una nación sigue siendo central para el desarrollo económico, pero que la diferencia no está ubicada necesariamente en una lógica cuantitativa de años de escolaridad, por ejemplo, sino en criterios relacionados con la calidad de las escuelas. El propio Hanushek (2007, 2009, Hanushek y Woessman, 2012) concluye que la calidad educativa medida a partir de lo que la gente sabe (refiere el término *cognitive skills*), tiene efectos poderosos en los beneficios individuales, en la distribución del ingreso y el crecimiento económico, por lo que el simple hecho de aumentar años de escolarización, sin detenerse a revisar la calidad de dicha educación, y dotar a las escuelas de más recursos, sin modificarlas

estructuralmente, no alcanza para el deseado desarrollo de las economías de los países en desarrollo.

En cuanto a la fuerza de trabajo, ésta adquiere sus habilidades a través de la escuela, pero también por medio de sus propios recursos (en los que cabría pensar los aprendizajes en el trabajo, tanto los informales como los que se derivan de la capacitación intencional que se ofrece en algunos centros laborales), por lo que la relación entre el crecimiento de un país y el nivel de las capacidades de sus trabajadores es consistente.

Esta mirada, orientada a considerar con mayor preponderancia a la calidad educativa que a la cantidad de años de escolaridad promedio, ha sido utilizada por Hanusheck y Woessmann (2012) para explicar lo que denominan la “paradoja” de América Latina: por qué a pesar del crecimiento de dicha escolaridad en México y América Latina en general, medida en años, su economía no ha experimentado el mismo desarrollo; es decir, el simple aumento del promedio de años cursados por la población en la escuela, no es suficiente para que se construya esta correlación de aumento en los niveles y calidad de vida de los habitantes, sino depende de qué tan consistentes, relevantes y pertinentes sean los aprendizajes de los alumnos, así como qué tan robustas son las instituciones escolares. Estos autores también proponen y discuten rasgos de política y de gestión educativa que delimitan la calidad que se pueda lograr.

B) Qué tipo de saber escolar es importante y relevante para el desempeño del trabajo:

Cabe aquí considerar el debate en el sentido de la importancia y relevancia de los tipos de saberes escolares en relación con el mundo del trabajo y qué funciones productivas requieren de saberes menos o más especializados que se asocian con un nivel escolar básico o alto: es decir, no en todos los trabajos se puede advertir con claridad, que los aprendizajes desarrollados en la escuela contribuyan de manera nítida y directa al aumento de la productividad laboral.

Esta dificultad se presenta de manera diferente según el tipo de función productiva: los trabajadores con menor escolaridad, que tienden a desempeñar tareas más sencillas o de carácter más rutinario, son quienes menos reconocen el papel de la escuela en su formación para el trabajo y le asignan este papel a las relaciones que establecen con sus compañeros en los centros de trabajo (de Ibarrola, et al, 2004). Por

otra parte, los trabajos más calificados implican competencias muy complejas, innovadoras, difíciles de precisar en la contraparte curricular (Teichler, 2001).

C) Las lógicas de las decisiones que toman los alumnos para elegir la institución a la que asistirán y la carrera misma:

Cabe mencionar que estas posturas teóricas que relacionan la escolaridad alcanzada con la mejoría en los ingresos dan por hecho que los sujetos toman decisiones por completo instrumentales y racionales en función de su conveniencia económica. Y efectivamente, en el imaginario de la mayoría de los estudiantes que trabajan participantes en la presente investigación y que puede extenderse a sus familias que invierten para que sus hijos alcancen la educación superior, está presente la idea de que el hecho de terminar una carrera e incluso continuar con una maestría, les brindará mejores oportunidades de movilidad, permanencia, posición e ingreso dentro del mercado laboral. Sin embargo, la investigación al respecto identifica cada vez con más claridad que las decisiones individuales se sustentan en diversos factores que pasan por la subjetividad y las apreciaciones particulares de la realidad circundante (Guzman, 2004; Vega Tato, 2009).

Ahí están, como ejemplo, las carreras que ofertan algunas instituciones educativas con buen potencial en términos de mercado laboral, como algunas ingenierías, o que atienden necesidades sociales, relacionadas con el sector económico primario, y que acaban cerrando por falta de matrícula, es decir, porque la decisión de los estudiantes al momento de ingresar al nivel superior no siempre está fundamentada en este tipo de criterios, sino que intervienen otros factores como el interés personal, la influencia de la familia o de las amistades e incluso las oportunidades disponibles desde la oferta educativa de su región.

### **2.1.2 Condiciones actuales de la relación escuela-trabajo**

Mientras tanto, la educación superior en el país ha continuado creciendo a una velocidad numérica muy superior a la de otros países (Planas y Mercado, 2005) y cada vez llega a más personas con la esperanza y la promesa, alimentada desde los años setenta y a partir de la explicitación de la política educativa, de convertirse en un factor decisivo para la movilidad social.

Esta ampliación del sistema escolar ha tenido diversas consecuencias tanto positivas como negativas: entre las primeras se puede ubicar la oportunidad de acceso al sistema escolar por parte de mayores estratos de la población, ya no solo a las clases económicas altas como ocurría en la primera mitad del siglo XX; y entre las segundas podemos identificar, por una parte, la enorme heterogeneidad interna del sistema educativo, que se encuentra determinada por una parte, por la oferta educativa que se abre hacia los estudiantes derivada de las políticas públicas y de las iniciativas del sector privado y, por la otra, por la procedencia social, económica y cultural del segmento poblacional que se inserta en cada sub-segmento escolar. Finalmente es indispensable considerar la presencia de fenómenos como la subcalificación o sobre calificación de la fuerza de trabajo, en los diversos niveles del sistema productivo.

Cabe recordar que las expansiones y contracciones del sistema económico, sobre todo en tiempos de crisis y los consecuentes ajustes en relación con las condiciones de los mercados de trabajo, con todo y sus imprevistas modificaciones, no pueden ser controladas del todo desde las políticas de estado y mucho menos desde el sistema educativo, por lo que no en todo momento se cuenta con la misma calidad y cantidad de oportunidades de empleo para todos los egresados de la educación superior, que conforman un grupo cada vez más numeroso.<sup>9</sup>

Por otra parte, las investigaciones realizadas sobre este tema (Muñoz Izquierdo, 1996; Ruiz, 1997; Navarro, 2000; Rodríguez, 2000) permiten concluir que las relaciones entre la educación y el trabajo son cambiantes a lo largo del tiempo y en función de los espacios territoriales, sociales, laborales y de los grupos de población que participan: la edad, el género, las carreras profesionales e incluso las instituciones educativas puntuales (De Ibarrola, 2009). De ahí la importancia de las investigaciones que puedan aportar estas miradas de carácter regional o contextual, como una contraparte a los estudios de mayor amplitud que si bien plantean conclusiones de largo alcance, pueden verse complementadas con ciertas particularidades y especificidades de gran importancia, como las que viven los sujetos en el día a día dentro de las escuelas, los trabajos o ambos, en situaciones concretas que por su propia naturaleza difieren de otras.

De acuerdo con Teichler ( 2001, 2009), persisten diversas imperfecciones en este vínculo entre educación y trabajo que dificultan su integración tanto a nivel horizontal

---

<sup>9</sup> Al respecto se puede consultar el informe de ANUIES titulado Mercado laboral de profesionistas. Diagnóstico (2000-2009) y prospectiva (2012-2015), Primer informe, diciembre 2010.

como en sentido vertical: la dinámica ocupacional es intensa en cuanto a los cambios de las tareas dentro de los trabajos; las actividades laborales son más indeterminadas y las competencias menos precisas conforme los puestos son jerárquicamente más altos; un vacío de planteamiento por los ritmos diferentes en los que se requiere personal con nuevas competencias y el tiempo de diseño curricular que emplean las instituciones; el debate entre los generalistas y los especialistas, así como entre quienes plantean un énfasis en la educación vocacional ubicada en un periodo determinado de formación o en la recurrente, es decir, aquella que se prolonga a lo largo de la vida.

Analizar, entonces, la relación educación-mercado de trabajo como un enfoque *multideterminado*, se constituye como una base importante para comprender con mayor precisión el fenómeno, particularmente en los tiempos que corren, en donde una de las transformaciones más notables que han surgido en nuestras sociedades, junto con los procesos de globalización y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, se relaciona con la organización social del trabajo, expresada en la precariedad y rotación en los puestos, la emergencia de múltiples formas de trabajo más allá del asalariado tradicional y los reciclajes de las trayectorias laborales, que han originado nuevas exigencias de las actividades y funciones laborales dentro de los marcos organizacionales. Relación desigual y diferenciada que afecta de manera diferente a los segmentos ya constituidos en estructuras laborales heterogéneas como las de México.

## **2.2 ESFUERZOS INSTITUCIONALES**

Desde otro ángulo que interesa al presente proyecto, las investigaciones y propuestas relacionadas con el aprendizaje en y sobre el trabajo han sido más continuas, como en el ejemplo de la reunión de casos que constituyen el volumen *La formación profesional y la productividad* (CINTERFOR, 2008), en el que se incluyen una serie de experiencias de instancias formadoras relacionadas con el trabajo, particularmente centradas en el desarrollo de competencias, en el empleo y en la productividad, ámbitos también analizados, a partir de cuatro casos de sendos países, por Ma. Antonia Gallart (2008).

En este mismo sentido, el volumen *Formación y empresa* (1999), coordinado por Guillermo Labarca, integra una serie de experiencias relacionadas con procesos de capacitación y aprendizaje en entornos empresariales, que van de casos puntuales a reflexiones de alcance más general, en el que se insertan las reflexiones de autores como

Castro (2002), quien analiza las orientaciones de la formación profesional; De Ibarrola (2006), abocada a sistematizar la manera como las escuelas de nivel medio y superior forman para el trabajo, integrando estructuras, espacios, recursos y tiempos curriculares para ello; Leite (2003), centrada en esta temática pero desde el contexto brasileño de la situación de vulnerabilidad y un par de trabajos que se preguntan acerca de la pertinencia y vinculación entre los procesos educativos y las necesidades laborales (Jacinto, 2004) y la revisión de la literatura realizada por Sala (2007) para identificar habilidades formadas en la escuela que no encuentran correspondencia en el ámbito laboral.

Otras experiencias relacionadas con la importancia de construir estructuras de apoyo a las transiciones laborales se pueden encontrar en el volumen *Jóvenes más allá del empleo* (López y Hernández, 2001), donde se reconoce que estos procesos vividos de egreso de la institución educativa e ingreso al mundo del trabajo se pueden caracterizar por su distanciamiento de procesos lineales, secuenciados y más o menos permanentes: las idas y vueltas de la escuela al trabajo toman ahora otras formas más similares a esquemas discontinuos y entreverados, en los que la escuela ya no necesariamente antecede al trabajo, sino que el paso por los dos ámbitos se imbrican en forma de interrupciones, regresos e incluso, como se plantea esta investigación, en simultaneidades.

Por su parte, las instituciones educativas han desarrollado esfuerzos para vincularse con el entorno laboral y apoyar a sus estudiantes o egresados en este difícil tránsito de la escuela al mercado de trabajo. Los mecanismos y niveles de la vinculación institucional están relacionados con los modelos curriculares propuestos, así como con las capacidades de los actores escolares –particularmente directivos y docentes- para establecer procesos de articulación con el entramado social y productivo.

Las instituciones consideradas para el presente estudio también han desarrollado algunas estrategias y han propuesto determinados mecanismos de vinculación que se revisarán más adelante, así como la presencia o ausencia de ellas en el discurso de los estudiantes que trabajan, en cuanto a qué tan significativas resultaron para sus procesos formativos y de ingreso al mundo del trabajo.

Además de los esfuerzos desarrollados por las instituciones educativas y por algunos sectores productivos para dialogar acerca de posibles estrategias conjuntas, resulta de particular importancia indagar acerca de cómo los estudiantes que trabajan,



principales actores de este entramado, viven y transitan cotidianamente entre estos dos ámbitos y de qué manera este doble rol simultáneo les permite desarrollar saberes que van consolidando su formación profesional.

Sin entrar en el detalle analítico de sus procesos, resultados, limitaciones o ventajas, se pueden mencionar algunas de las estrategias planeadas y puestas en práctica por las instituciones educativas, incluyendo las consideradas en la presente investigación, para estrechar la relación con el medio productivo (de Ibarrola, 1994, 2006; Durand, 2010):

a) Planeación de instituciones y carreras (Consejos nacionales y estatales de planeación de instituciones y de carreras, en las que participan de manera conjunta funcionarios públicos, autoridades de instituciones escolares y empresarios o representantes del sector laboral).

b) Juntas de gobierno de las instituciones educativas que incluyen la participación de empleadores.

c) Diseño curricular en el que se retoma la opinión de los potenciales empleadores, así como los rasgos y características más importantes de los ámbitos laborales de la región.

d) Estudios de egresados con el fin de identificar potencialidades, fortalezas y posibles ajustes a la propuesta formativa, sistematizando la experiencia de quienes ya vivieron el currículo propuesto.

e) Organización de estadías o servicio social en organizaciones afines a la carrera estudiada con la intención de que los alumnos desarrollen proyectos situados.

f) Programas para el desarrollo de habilidades emprendedoras y creación de pequeñas empresas a través de incubadoras institucionales.

g) Visitas a empresas relacionadas con la profesión, invitación a conferenciantes de los sectores público y privado y organización de seminarios y talleres con profesionistas del campo.

h) Intercambios interinstitucionales tanto de alumnos como de docentes, con la finalidad de ampliar los horizontes formativos y conocer otros contextos de desarrollo.

g) Establecimiento de convenios con empresas de la región para el despliegue de proyectos conjuntos que reditúen en la formación de los estudiantes.

h) Bolsas de trabajo ubicadas en las oficinas escolares para que los estudiantes tengan alternativas laborales sin necesidad de abandonar la carrera.

Ciertamente existen vínculos entre las instituciones de educación superior y el mundo del trabajo, que han sido motivo de diversas alternativas puestas en marcha sobre todo desde las instituciones educativas. A través de estrategias específicas de carácter curricular y de acercamiento con los sistemas productivos, las instituciones intentan colocar al estudiante en contacto con las lógicas laborales, en ocasiones sin percatarse de que ellos ya lo están haciendo por su cuenta, como en los casos que nos ocupan.

Además, también los profesores de asignatura, sobre todo y debido a la simultaneidad en el desempeño de sus funciones profesionales y de docencia, se han constituido desde hace muchos años como un sólido puente para atravesar cotidianamente de la lógica escolar a la del campo profesional, abriendo puertas a sus alumnos para que conozcan en qué consiste y qué posibilidades de desarrollo tiene su profesión en los contextos laborales (Hualde, 1999; de Ibarrola, 2009).

En este sentido, una de las dimensiones más importantes que motivó a la presente investigación es justamente analizar la posibilidad de transferencia de aprendizajes de un ámbito a otro y de cómo una persona puede articular organizadamente los saberes que desarrolla en diferentes espacios –escolar y laboral- para aplicarlos en situaciones concretas o en la resolución de problemas que se presentan en las organizaciones donde labora (Konkola y otros, 2007), o bien identificar la transferencia de aprendizajes que un estudiante puede llevar de la escuela al trabajo y viceversa, y en particular la integración de los mismos, aportando elementos novedosos ya sea para la dinámica de aprendizaje en el aula o para el desarrollo de los procesos laborales, considerando la propia percepción de los estudiantes (Virtanen y Tynjälä, 2008).

En cuanto al presente proyecto, los estudios relacionados con el concepto de aprendizaje situado y comunidad de práctica, resultan especialmente útiles para analizar procesos de aprendizaje no escolarizado (Lave, 1991; Wenger, 2001). Es importante resaltar que uno de los referentes que se consideraron para la toma de decisiones en torno a la formación escolar durante los noventa, fue la incorporación de nuevos tipos de

estudiantes, entre los que ubicaban los que trabajaban y aquellos trabajadores que regresan al sistema escolar después de algún periodo de ausencia (De Ibarrola, 2002).

Con base en la idea de que no solo se aprende en la escuela, la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Longworth, 2003) y en diferentes ámbitos -el trabajo incluido- es apropiada para repensar en términos de qué resulta lo central para la escuela, ubicando sus propias limitaciones y evitando expectativas demasiado amplias nunca satisfechas, y qué se puede complementar en los otros espacios de desarrollo; los estudiantes de nivel superior que trabajan, por ejemplo, desde el propio momento de cursar una licenciatura ya pueden estar incorporando aprendizajes contruidos a partir del desempeño de su trabajo y viceversa, tal como se advierte en la presente investigación.

Relacionados con esta compleja vinculación entre escuela y trabajo, han surgido nociones a debate como el de la llamada sociedad del conocimiento, con sus implicaciones en términos de educación; sociedad de riesgo (Beck, 1998) como un rasgo presente en los tiempos de la globalización; sociedad red (Castells, 1999), dados los avances tecnológicos y la creciente complejidad para entender las transformaciones en diversos campos; modernidad líquida (Bauman, 2003), en la que la solidez y la estabilidad pierden terreno; la corrosión del carácter (Sennett, 2006), inducida por un nuevo capitalismo que influye en la vida personal, así como los de empleabilidad y educabilidad, relacionados con las posibilidades, capacidades y oportunidades con las que cuentan los sujetos para ser susceptibles de aprender y progresar escolarmente, así como conseguir y conservar un trabajo, considerando sus aptitudes y sus condiciones sociales y económicas; particularmente, el concepto de competencia en el mundo de la escuela se ha constituido como una de las manifestaciones recientes más importantes –y polémicas- en este entramado de nexos con el mercado laboral.

A partir de diversos enfoques vinculados con la noción, alcance y significado de las competencias, las instituciones educativas han diseñado, en algunos casos, sus programas retomando este concepto, desde aquéllas que adoptan las competencias laborales como el eje fundamental de su propuesta educativa, hasta las que plantean a las competencias como un elemento más de su currículo prescrito, asumiendo posturas más cercanas al enfoque sociocomunicativo y constructivista.

En este sentido, Planas (2013) propone una distinción entre dos nociones de competencia: la que se deriva de un enfoque adecuacionista, directamente relacionada

con ciclos escolares, más que con alumnos, y la que llama *genuina*, que permite entender por qué dos personas que participan en un mismo proceso formativo, terminan por desarrollar aprendizajes distintos y que reconoce más la idea de que se construye a partir de diferentes interacciones y en distintos espacios, tal como se propone en la presente investigación, donde se considera en concreto a la escuela y al trabajo como ámbitos de aprendizaje que pueden vincularse a través de la acción propia del estudiante que trabaja.

Aquí se pueden identificar otros antecedentes relacionados con la sistematización de experiencias nacionales e internacionales<sup>10</sup>, que analizan la incorporación de los enfoques de competencias a los entornos escolares (Sladogna 2000). En el caso de los dos tipos de instituciones en las que se desarrolló la investigación, se encontraban justamente en la reformulación de sus programas incorporando la noción de competencias, cada una desde su propia concepción y que será objeto de análisis en el capítulo sobre los aprendizajes de los estudiantes que trabajan.

### **2.3 LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN: PROTAGONISTAS COTIDIANOS DE LAS RELACIONES ESCUELA-MUNDO LABORAL**

Desde diferentes perspectivas que van de análisis economicistas hasta sociológicos, los nexos entre los sistemas escolares y productivos han sido abordados para explicar el tipo de vinculaciones que se establecen y, en su caso, proponer alternativas desde las políticas públicas para que éstas sean funcionales y promuevan la igualdad de oportunidades. Detrás de estos esfuerzos se encuentran concepciones acerca del papel que debe desempeñar la escolaridad en relación con los sistemas productivos y sociales: el antiguo debate sobre en qué medida el sistema educativo debe ajustarse a las necesidades de los mercados de trabajo, y en qué sentido debe enfocarse a formar personas que busquen transformar las estructuras establecidas y atender las necesidades sociales, permanece vigente, en particular porque no se trata de una posición excluyente en la que se elija una u otra, sino de matices y énfasis entre ambas finalidades.

En efecto, para ampliar la comprensión sobre las relaciones entre la escuela y el trabajo, es posible ubicar otro tipo de aproximaciones más enfocadas a los estudiantes que intervienen e interactúan en estos sistemas sociales, como se mencionaba al inicio del capítulo, tales como los estudios de seguimiento de egresados, los análisis de las opiniones de los empleadores, las revisiones de las trayectorias escolares y laborales y

---

<sup>10</sup> Se puede consultar la página de CINTERFOR para conocer múltiples experiencias al respecto.

las investigaciones sobre los estudiantes que trabajan, ámbito en el que se ubica el presente texto.

Como se ha venido planteando, un fenómeno creciente en el contexto de estas complejas y multivariadas relaciones entre educación y trabajo es la presencia de estudiantes que trabajan en las diferentes carreras e instituciones: el acercamiento a estas personas que combinan estudios y trabajo puede ampliar la comprensión de las interacciones entre la escuela y los mercados laborales, pero desde una perspectiva más enfocada en los sujetos que en el análisis de las estructuras y de las correlaciones a nivel macro entre escolaridad y empleo.

Las investigaciones que han abordado previamente la figura del estudiante-trabajador o del trabajador-estudiante, lo han hecho desde distintas perspectivas, objetivos y enfoques metodológicos, como se despliega más adelante. En un primer acercamiento, se aprecia que la temática está más presente en países como Estados Unidos, Australia, Francia, Finlandia e Inglaterra, que en México y Latinoamérica, inclusive.

### **2.3.1 Los “sisis”: ¿Estudias y trabajas?**

En forma reciente, se ha puesto en la mesa de debate de las políticas públicas la situación de los llamados *ninis*, es decir, aquellos jóvenes que no se encuentran insertos ni en la escuela ni en un trabajo formal (aunque entre ellos se encuentren quienes colaboran en casa, por ejemplo): dada su condición de marginalidad de estos ámbitos sociales, se plantea que son más susceptibles de caer en circunstancias y conductas de riesgo, tales como la drogadicción o la delincuencia. En el reciente informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2013), se reporta que en México hay 7 millones 226 mil jóvenes que no estudian ni trabajan, de los cuales 2 millones 673 mil están en el rango de edad de 20 a 24 años, en el que se encuentra la mayoría de los estudiantes considerados en el estudio que aquí se desarrolla.

Justamente, esta investigación se centra en el estudio de jóvenes que a pesar de no contar con una situación holgada –que es el perfil en general de los alumnos de los institutos tecnológicos y de las instituciones privadas emergentes- están en una posición favorecida que podría ser de “doble privilegio”: estudian y trabajan a la vez, aunque este privilegio no pueda considerarse definitivo; si bien con anterioridad una persona que se

insertaba en los mercados de trabajo y construía cierta trayectoria, aseguraba en buena medida su permanencia en los circuitos laborales y se alejaba casi en definitiva de caer en una situación de marginalidad, en los tiempos que corren y debido a las crisis estructurales recurrentes que afectan al empleo en diversas partes del mundo, la seguridad y la certidumbre han disminuido notablemente.

Las investigaciones más numerosas enfocadas a los estudiantes que laboran de manera simultánea, se han centrado en el interés por conocer las características de los trabajos que desempeñan, los roles que juegan al desenvolverse en ambos espacios, las razones por las cuales desarrollan ambas actividades y las habilidades para llevarlas a cabo, y los rasgos étnicos, familiares, económicos y culturales de los estudiantes que combinan sus actividades académicas con el trabajo, a manera de establecer ciertas descripciones acerca de estas personas que ciertamente trastocan las lógicas institucionales de estudiantes o empleados de tiempo completo (Billett y Ovens, 2007; Biddle, 2007; Paré y Le Maistre, 2006; Abdalá y otros, 2004).

En efecto, para ampliar el conocimiento de este tipo de estudiante, se han considerado también factores como la etnia, el origen social y la escolaridad de los padres que influyen en cómo los estudiantes se inclinan más a trabajar y estudiar de manera simultánea, situación que puede implicar una desventaja de este tipo de estudiantes en relación con los demás (Metcalf, 2003). En este sentido, un estudio en Francia de Eicher y Gruel (1996; *cfr.* en Guzmán, 2004) a partir de los datos de una encuesta nacional, demostró que el origen social del estudiante sí incide en el tipo de actividades laborales desarrolladas.

### **2.3.2 Estudiar y trabajar: ¿Es necesaria o posible la disyuntiva?**

Otro centro de interés de las investigaciones en torno a los estudiantes que trabajan, ha sido el análisis de la conveniencia o no de que los estudiantes desplieguen una función productiva en el ámbito laboral, en términos de qué tanto la decisión de trabajar afecta al desempeño educativo o viceversa: en qué medida el hecho de que trabajadores ingresen a una institución educativa influye de manera positiva o negativa en su rendimiento (Bradley, 2006; Broadbridge y Swanson, 2005, Stern y Briggs, 2001), o bien cuáles son las dificultades para los adultos y para este tipo de estudiantes entrar y permanecer en los espacios escolares (Metzner y Bean, 1987; Bowl, 2001), así como organizarse para poder

cumplir como estudiantes de tiempo completo y trabajadores de tiempo parcial, de manera simultánea (Hall, 2010; Holmes, 2008; Vickers, Lamb y Hinkley, 2003).

El término *non-traditional-students* se ha empleado en los países de habla inglesa para caracterizar a los alumnos que presentan algún rasgo distintivo al de sus compañeros, como el hecho de estar casados, ser padres o madres de familia, tener mayor edad que el resto, diferentes antecedentes y, desde luego, combinar sus estudios con un trabajo o una actividad productiva remunerada (Gilardi y Guglielmetti, 2011), actividades que anteriormente se ubicaban más en jóvenes con necesidades económicas apremiantes y que ahora se ha ampliado a las clases medias por los diversos sentidos que tiene el trabajo, como el del aprendizaje en la práctica, la sensación de independencia y el desarrollo personal.

En Latinoamérica y particularmente en México pareciera ser escasa la investigación relacionada con los estudiantes que trabajan, acaso porque el concepto de estudiante no tradicional es difícil de aplicar dado que es una categoría en la que se ubicaría una gran cantidad de jóvenes, dadas las condiciones económicas adversas que enfrenta la mayoría de ellos y que los obliga a buscar medios que les permitan subsanar sus gastos elementales.

Es posible ubicar dos estudios de corte estadístico en los que se vincula el trabajo estudiantil con otras variables demográficas para tratar de caracterizarlo (Arias y Patlán, 1998 y 2002), así como investigaciones que comparan el rendimiento entre estudiantes que trabajan con los que solo estudian, quienes en estos casos, alcanzaron un puntaje más alto (Cruz y González, 2003; Porto y Di Gresia, 2001; Fazio, 2004). En sentido contrario, Beguet y colaboradores (2001), realizaron una investigación en la que no encontraron diferencias en términos de desempeño académico entre quienes solo estudiaban y quienes además trabajaban, no obstante que cerca de un 80% de los encuestados le dedicaban de 20 a 35 horas semanales a sus labores fuera de la escuela.

La presente investigación, como se ha venido comentando, se enfocó a identificar cómo perciben los propios sujetos los aprendizajes desarrollados en los ámbitos escolar y laboral, sin centrarse propiamente en el rendimiento académico cuya medición generalmente se sustenta en las calificaciones numéricas obtenidas en la escuela, mismas que no siempre reflejan la construcción de saberes por parte de los estudiantes,

sino que responden a lógicas particulares de los profesores que varían según sus aptitudes para efectuar procesos de evaluación auténticos y situados.

Es decir, los saberes construidos a partir de la interacción entre el trabajo y el estudio, no necesariamente forman parte del rendimiento académico, usualmente más centrado en el cumplimiento de tareas escolares y de lineamientos propios de la tradición institucional para asignar las notas aprobatorias, según el caso. Pero en un futuro quizá puedan resultar más relevantes para el desarrollo profesional que un excelente promedio de las calificaciones en la escuela.

### **2.3.3 La decisión de estudiar y trabajar**

Razones, expectativas y significados de estudiar y trabajar al mismo tiempo, fueron abordados por Macri (2010) en una investigación, que se retoma más adelante, con adolescentes argentinos en esta circunstancia de mantener la doble actividad en forma simultánea: el trabajo como parte de una relación de apoyo con la familia, la importancia de los estudios para las perspectivas futuras y la diversidad de estrategias para combinar ambas actividades, aparecen de manera preponderante en los casos analizados.

Otro ámbito de las investigaciones vinculadas a la figura de los estudiantes, pretende indagar acerca de cómo las experiencias y los significados que se construyen a partir de ellas van conformando la identidad estudiantil, entre las que se pueden identificar también las vinculadas con el trabajo, desempeñado por cada vez una mayor proporción de estudiantes que toman la decisión de desempeñar ambas actividades (López, 2011; Weiss y otros, 2008; Guerrero, 2008; Guzmán y Saucedo, 2007; Guerra, 2005/2006; De Garay, 2001/2004).

Un antecedente directo para esta investigación, se puede encontrar en el trabajo de Carlota Guzmán (2004), donde indaga y analiza las percepciones de un grupo de estudiantes que trabajan acerca de sus motivaciones, razones y expectativas al desempeñar el doble rol, con especial énfasis en el debate existente al respecto del trabajo estudiantil, en cuanto a la disyuntiva de si representa una oportunidad o una carga.

Uno de los hallazgos centrales de la investigación de Guzmán es la importancia que los propios estudiantes le asignan al hecho de trabajar, más allá de factores



económicos: la independencia, la realización personal y el aprendizaje aparecen como posibilidades que esta actividad les brinda. Justo estos significados representan una materia importante de análisis y reflexión para la investigación que aquí se reporta, en particular la potencialidad para los procesos de aprendizaje que implica el hecho de que los estudiantes cuenten con un trabajo en simultáneo con sus estudios.

Por su parte, De Garay y Sánchez (2012) indagaron que en el caso de dos generaciones de estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, diferenciadas por un cambio en el requisito de ingreso (el promedio del bachillerato), el hecho de trabajar de manera simultánea, implica reducir en un 43% la posibilidad de llevar a cabo una trayectoria escolar regular, dada la dedicación que se le otorga a los compromisos laborales. En contraste, otra fuerte motivación que se ha encontrado, sobre todo ahora que la inserción laboral presenta mayores dificultades y la escolaridad superior ha dejado de ser garantía de entrada al mundo productivo, consiste en ingresar al mundo del trabajo mientras se continúan los estudios con el fin de, una vez concluidos éstos, contar con más oportunidades laborales gracias a la experiencia obtenida (Mcinnis, 2002).

El trabajador que regresa al circuito de la escolaridad es un fenómeno que se advierte con gran notoriedad en nuestro país, desde el crecimiento de las instituciones que se publicitan como oferentes para las personas que no pueden dedicarse a ser estudiantes de tiempo completo, hasta el interés por regresar al sistema escolarizado y conseguir un título profesional que implique reconocimiento económico o profesional, pasando por las recientes formas de certificación escolar como la presentación de un examen global o la validación de créditos académicos por la experiencia laboral.

De conformidad con las referencias anteriores, la figura del estudiante trabajador o del trabajador que estudia ha sido poco estudiada desde un enfoque centrado en identificar la manera como se relacionan los aprendizajes que se adquieren en ambos espacios. Un aporte de la presente investigación se ubica en la posibilidad de analizar los aprendizajes percibidos por los propios estudiantes-trabajadores, de tal forma que se reflexione en torno a la necesidad de potenciar su condición dual en términos de desarrollo profesional.

Y es justamente la importancia de los aprendizajes que pueden desarrollar los estudiantes que trabajan, la que se convierte en objeto central del capítulo V: frente al panorama anteriormente descrito de las investigaciones sobre esta figura, aparece como

relevante ahondar en cómo los propios sujetos identifican que el desarrollo de ambas actividades les está significando la construcción de aprendizajes que puedan convertirse en una sólida base para su desempeño personal y profesional.

Por lo que respecta a esta investigación, se encontró que el 61% de los estudiantes encuestados, representativos del último semestre de seis instituciones de educación superior, se ubicaron en esta situación: compartir la alternativa de los estudios con la del trabajo, sin considerar esta doble oportunidad como una disyuntiva excluyente sino plantearse la posibilidad de incorporar ambas actividades en su vida y desarrollarlas de manera simultánea, por diversos motivos.

En efecto, en el siguiente capítulo se describen las motivaciones que explican esta decisión de los estudiantes y se describen los tipos de trabajos que desempeñan, con las particularidades que se desprenden de un análisis considerando las regiones y las carreras, integrando una perspectiva retomada del enfoque del estudio de casos múltiples, ya explicitada con antelación.

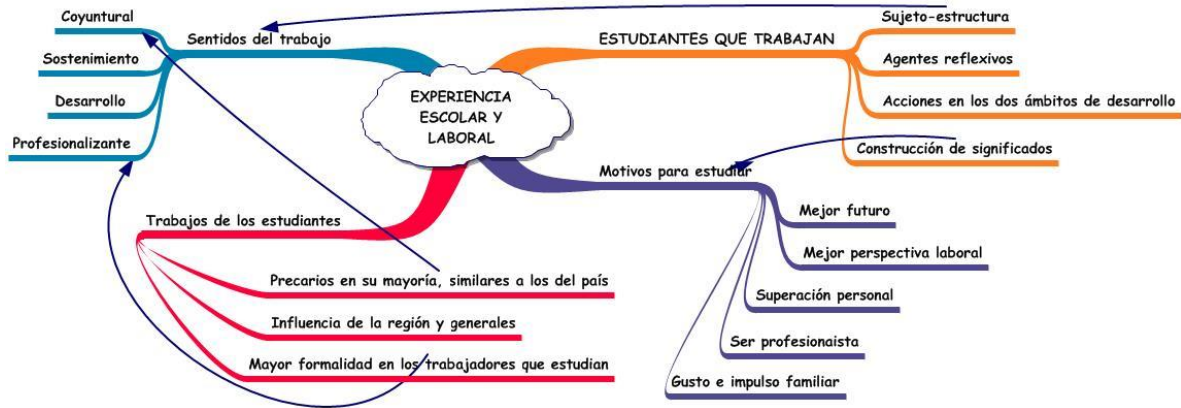
## **CAPÍTULO III**

### **SIGNIFICADOS DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL Y LABORAL**

En este capítulo se plantea un análisis acerca de los significados que los estudiantes que trabajan le asignan a sus acciones relacionadas con sus estudios y su desempeño laboral, considerando la experiencia que viven a través de dichas actividades y los motivos que los impulsan para llevarlas a cabo. En primer término, se proponen conceptos de referencia provenientes de los campos de la sociología comprensiva y de la psicología que permitan situar el objeto de reflexión del capítulo, mismo que se despliega después en dos vertientes: por una parte, retomar las percepciones, motivaciones y sentidos asignados al estudio y, por la otra, los relacionados con el trabajo desempeñado.

Este último apartado se introduce con algunos apuntes conceptuales que amplían la noción de trabajo que se utilizó para recuperar la información que aportan los jóvenes y que se centran en la heterogeneidad de las estructuras laborales en México y en la precariedad general de las condiciones de trabajo en el país, en particular las de los jóvenes. Incluye la descripción amplia de las condiciones de trabajo de los jóvenes identificados en esta investigación, que apuntan a la posibilidad de identificar un tipo específico de trabajador: el estudiante que trabaja.

Tanto ese capítulo como el anterior, ofrecen el panorama de ambos roles cuyas interacciones son la temática central del siguiente capítulo: el siguiente mapa muestra de manera general los tópicos que articulan el presente apartado, así como las categorizaciones que se derivaron del trabajo en campo.



### 3.1 SUJETOS SOCIALES, ACCIONES CON SENTIDO

Un marco referencial al análisis de las motivaciones, expectativas, vivencias y sentidos de los estudiantes que trabajan, susceptibles de convertirse en experiencias que se integren a los sujetos como sustentos más permanentes para la toma de decisiones, se desprende de conceptos clave de la sociología comprensiva, relacionados con la idea central de la relación e influencia mutua entre el sujeto y la estructura, de tal forma que sea posible vincularlos con el discurso de los entrevistados y brindarle elementos de reflexión más amplios.

En este sentido, Giddens (2007) plantea la necesidad que tiene esta corriente de pensamiento sociológico para abordar y esclarecer tres tipos de problemas entrelazados que guardan relación, sobre todo los dos primeros, con el presente estudio: el concepto de acción y su vínculo con las nociones correlacionadas de intención, razón y motivo; la conexión que tiene la teoría de la acción con las lógicas estructurales de las instituciones; y las dificultades que implica dilucidar la forma de construir el método de la ciencia social. Para este autor, la acción implica intencionalidad y racionalidad que se expresan en cómo los actores resuelven las situaciones sociales a las que se enfrentan, en contextos determinados.

Esta perspectiva es compartida por Elster (2010), quien además de la intencionalidad, añade que la acción es un comportamiento provocado por deseos y creencias del agente; éstas últimas se relacionan con el saber, como se verá en el capítulo V dedicado a los aprendizajes que identifican los estudiantes que trabajan, y son

detonadores fundamentales para la movilización y la toma tanto de posturas frente a la vida como de decisiones ante las encrucijadas que se van presentando.

En efecto, la búsqueda de la comprensión, interpretación y explicación de los sentidos y significados que los actores le dan a sus acciones, ha sido una constante del campo de la sociología comprensiva, desde los trascendentes aportes de Max Weber (2006), para quien la acción social, orientada para alcanzar fines, cumplir valores, seguir tradiciones y por razones afectivas, se expresaba en una conducta interna o externa e incluso entendida como el hecho de permitir u omitir, siempre y cuando el sujeto deposite un sentido subjetivo en ella, y de Alfred Schutz (2003), quien con base en las posturas de Weber, profundizó en la noción de motivo, entendiéndolo en un sentido doble y asumiendo que existen distintos grados de comprensión que complican de manera inherente el acto social: como finalidad o como proyecto a futuro (identificado a través de la pregunta ¿para qué?), y como razón o causa, referido al pasado (respondiendo al cuestionamiento ¿por qué?); asimismo, distinguió la idea de acto cumplido, que puede separarse del sujeto, en contraste de la acción, que se mantiene vinculada al curso de acción de una persona en específico.

De esta forma y a reserva de desmenuzarlos con más detalle en los siguientes apartados, los motivos a los que aluden los estudiantes que trabajan, pueden ubicarse en estas dos categorías como por ejemplo: estudian porque se lo solicitan en casa y para aspirar a una mejor posición laboral; trabajan porque requieren solventar los gastos que implica el hecho de estudiar y de disfrutar cierto tiempo libre, o bien porque necesitan ayudar a los gastos familiares, y laboran para ir construyendo una trayectoria que les permita en un futuro conseguir un mejor trabajo.

En la misma perspectiva, Berger y Luckman (2011), afirman que para que una acción pueda ser tipificada, debe contener un sentido objetivo que sea susceptible de ser aprehendido, además de su propia realización y de los procesos subjetivos que la conforman, de tal forma que en el curso de dicha acción, el yo genera una identificación con el mencionado sentido objetivo para posteriormente reflexionar sobre ella: estas objetivaciones que se van construyendo a partir de las acciones emprendidas, van estructurando la propia conciencia, tal como sucede en el caso de los estudiantes que trabajan, quienes se identifican como agentes capaces de emprender acciones tanto escolares como laborales, tomando decisiones y asumiendo un doble rol socialmente aceptado y reconocido.

Volviendo a Elster (2010), vale la pena destacar su apunte en el sentido de que no todas las decisiones conducen a acciones y que buena parte de nuestro comportamiento es irracional, aunque la intención de las personas es actuar de manera racional: aquí se integran los componentes de los deseos y las oportunidades, entendidos los primeros como aquello que el agente considera como lo posible y las segundas como las opciones que se presentan para que dicho agente elija la que considere más apropiada para alcanzar sus propósitos; sin embargo, el autor incorpora un elemento más que resulta muy importante para efectos de esta investigación: la aptitud para poder identificar, justamente, cuál es la mejor acción que se debe emprender para tal o cual objetivo.

Precisamente esta idea del agente que pretende ser racional es retomada por Dubet (2011), quien considera que en la actualidad el problema de las relaciones entre el actor y el sistema parece suspendido, aunque reconoce que ahora se percibe un doble individualismo: por un lado, la presencia de un sujeto ético deseoso de conducir su vida de acuerdo a normas auténticas y, por el otro, un actor racional que puede optimar sus intereses en función de las expectativas que tenga. Si pensamos en los estudiantes que trabajan desde esta dualidad, podemos identificar las dos dimensiones en sus declaraciones acerca de la importancia de trabajar y estudiar, así como en los beneficios percibidos tanto en el presente y como para su futuro laboral y profesional.

El propio Dubet considera que la acción tiene una doble dimensión: por una parte, es totalmente social y, por ende, determinada, pero por la otra, supone que los individuos actúan, optan y de esa manera se van convirtiendo en sujetos interactuantes que de igual manera influyen en las estructuras sociales, en un proceso de continua construcción consensuada por sus miembros. Identifica tres tipos puros de la acción: integración social, la estrategia y la subjetivación, que expresan la manera en la que los actores articulan lógicas diversas para tener un mayor dominio sobre ella.

De ahí plantea su concepto de experiencia social, entendida como la “cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos” (2011: 117). Los actores le pueden otorgar un doble significado de la experiencia: por una parte, las vivencias, el flujo de emociones, sentimientos e ideas que se derivan de ellas y, por la otra, el uso, acaso más racional, de técnicas de medición, verificación y solución de problemas que se presentan en la vida cotidiana.

De esta manera, el autor expone la interrogante de cómo constituirse como actor y como sujeto, cuestión que se plantean también los estudiantes que trabajan al momento de construir motivos orientados a darle sentido a sus prácticas relacionadas con su doble papel social, desempeñado de manera simultánea y cuya organización requiere de la puesta en acción de una serie de hábitos y rutinas que, sin embargo, no siempre son suficientes para encontrar el sentido y replantearse los cursos de acción para su vida: de ahí la importancia que tiene la capacidad de analizar la propia experiencia y auto cuestionarse acerca de la posibilidad de seguir proponiendo alternativas para alcanzar sus propósitos.

### **3.2 LA EXPERIENCIA ESCOLAR**

El propio Dubet (2011), de acuerdo a sus investigaciones con respecto a la experiencia escolar vista por los mismos alumnos, identifica tres funciones que tiene la escuela en consonancia con las percepciones de sus actores principales: integración en una cultura común; selección y jerarquización en la que se consideran valores, competencias, y diplomas como recursos sociales; y subjetivación, es decir, entender que la cultura tiene un valor en sí misma y un potencial liberador para los estudiantes.

Con base en estos hallazgos, afirma el investigador, es posible comprender el funcionamiento, las lógicas y los mecanismos objetivos más profundos del sistema escolar, con base en el análisis de la experiencia subjetiva de los alumnos, como sujetos centrales destinatarios pero también recreadores del quehacer institucional. Por ello, interesa en este apartado retomar algunas de las percepciones que los estudiantes que trabajan plantean con respecto a su paso por la escuela, dado que uno de los propósitos del estudio es justamente brindarle recomendaciones a las instituciones con base en lo que sus propios alumnos expresan.

Por su parte, Macri (2010) encontró en su estudio ya referido sobre las perspectivas y estrategias de los adolescentes para estudiar y trabajar, que la acción de estudiar es vista por los sujetos como un medio para la formación de la identidad personal y social, como el cumplimiento moral para satisfacer las expectativas de los familiares y como preparación para el trabajo. Existen coincidencias con los sentidos que le dan al estudio los sujetos encuestados para la presente investigación, a pesar de pertenecer al nivel superior, aunque también y quizá por la misma razón, se identificaron otro tipo de finalidades puestas en el hecho de terminar una licenciatura.

En efecto, las experiencias de los estudiantes en su trayectoria por la escuela, en particular por las instituciones de educación superior, son percibidas por ellos de formas diversas tanto en un sentido positivo y constructivo, como negativo y agobiante, y las valoraciones que hacen de ellas van cambiando con el tiempo: aquellas para las que en cierto momento no encontraban significativo o incluso las consideraban fuera de lugar, se pueden convertir, años después, en un referente importante para su vida personal o profesional; también puede ser al revés: que en el momento de estar estudiando los estudiantes sobredimensionen ciertas actividades que posteriormente desvaloricen, al contrastarlas con las situaciones laborales, por ejemplo.

Lo cierto es que el paso por el nivel superior no deja inmune ni indiferente a nadie, para bien o para mal. Ya sea en términos de socialización, de crecimiento personal o de formación profesional, los estudiantes que concluyen una carrera ya no son los mismos que ingresaron tiempo antes a la institución, aunque se dediquen a otras actividades distintas de sus estudios o a pesar de que su trayectoria escolar no haya sido del todo satisfactoria, ya sea por razones imputables a su propio compromiso o a la calidad de la enseñanza recibida.

Es frecuente que las expectativas al empezar una carrera profesional se vayan modificando en el transcurso del tiempo: las experiencias negativas que viven los alumnos en las instituciones, como la desvinculación con los contenidos de aprendizaje, las rutinas sin sentido predominando las prácticas docentes, la saturación de trabajos con escaso significado, las dificultades de adaptación con los compañeros, las presiones por sistemas de evaluación fiscalizadores, provocan un ajuste en los ideales con los que se ingresó a la institución, provocando desmotivación o incluso abandono.

“Entré a la escuela con la ilusión de aprender mucha computación pero lo aprendí yo solo, la escuela no me ha dado tanto conocimiento como el que yo sólo he adquirido” (Lorenzo, estudiante de sistemas de León, E11L).

Por supuesto que también puede haber sorpresas positivas, es decir, situaciones no esperadas en un inicio que consoliden el interés de los estudiantes: profesores con sólida formación académica y didáctica, realmente interesados en el aprendizaje de sus alumnos; actividades significativas que permiten la construcción de competencias; consolidación de amistades y de relaciones interpersonales y una sensación de orgullo por los logros alcanzados, entre otras. Cabe recordar que los estudiantes traen una serie



de prejuicios con respecto a la escuela, los cuales pueden servir de apoyo o entorpecer los procesos de integración a la nueva realidad escolar.

“En mi forma de hablar, he adquirido conocimientos de mi materia, soy puntual, antes entraba si calificaban asistencia los maestros ahora entro aunque no la califiquen, voluntariamente. Dar la presentación a mis trabajos, el toque final no de primaria ni secundaria sino acomodarlo, justificarlo, adecuarlo a la materia.” (Antonio, administración en Acapulco, EIA4)

Cabe mencionar, asimismo, que en algunas de las conversaciones con los estudiantes, también referían dificultades y molestias en su trayectoria por la escuela, como la mención de algunos profesores que no entendían su condición de trabajadores o que llevaban tantos años sin salir al campo laboral, que ellos lo conocían mejor y podían dar ejemplos más actuales y certeros sobre la situación contextual de los mercados de trabajo.

“Los horarios se acomodan según los profesores pueden dar clases, no toman en cuenta a los estudiantes que trabajamos y nos reprueban cuando no llegamos por tener que ir al trabajo” (Ramiro, ingeniería en Tepic, ECT1/2)

Además, habrá que considerar la propia disposición de los estudiantes y las actitudes relacionadas con el estudio, en cuanto a los intereses previos y las motivaciones con los que ingresan al nivel superior. Qué tanto buscan darle sentido a las actividades escolares y de qué manera se comprometen con su rol de estudiante, resultan componentes centrales para que la experiencia escolar sea enriquecedora y positiva, sobre todo pensando que en tiempos recientes tanto los docentes como las instituciones del nivel superior están siendo objeto de mayores exigencias por parte de los propios alumnos, de sus padres y de la sociedad en general. Sin embargo, el responsable final del aprendizaje es el propio estudiante y nadie puede aprender en su lugar ni por él.

### **3.2.1 Sentidos y motivos para estudiar**

Los sentidos que los encuestados le encuentran al hecho de estar estudiando una carrera y a participar de las actividades institucionales planteadas en la tabla anterior, refieren a una amplia diversidad que da cuenta de la trascendencia que tiene la posibilidad de contar con un título universitario, en particular como vehículo de movilidad

laboral pero también como una base para convertirse en una persona diferente, con mayores capacidades para desenvolverse en la vida social y profesional.

Cierto es que los trabajadores que estudian en la universidad privada, a diferencia de la generalidad de los encuestados de los Institutos Tecnológicos públicos, colocan un mayor énfasis en la importancia del título como pasaporte a un ascenso laboral, como sustento para emprender un negocio por cuenta propia o, en su caso, para poder mantener el puesto desempeñado, considerando que algunos de ellos refieren también las obligaciones paternas o maternas como razón para superarse.

A continuación y para efectos analíticos, se plantean diferentes grupos de motivaciones que dan cuenta de la diversidad de percepciones en este sentido y que se pudieron identificar en las respuestas de todos los estudiantes, en el entendido de que las motivaciones y los significados<sup>11</sup> se imbrican en los significados que se le brindan al estudio, visto como oportunidad, necesidad y obligación, gusto o vocación. Cabe señalar que las referencias de los estudiantes a los propósitos curriculares no son directas ni mencionaron explícitamente el perfil de la carrera, aunque de manera colateral se pueden encontrar ciertas relaciones, como se muestra en el capítulo V.

Un primer grupo de motivaciones<sup>12</sup> se ubica en la forma como los estudiantes depositan expectativas en la escuela para alcanzar un mejor futuro y una mejor calidad de vida, descrita así en términos generales; claramente responden a una finalidad asociada al esfuerzo de estudiar y concluir una carrera, que esperan pueda redituar para poder encontrarse en una mejor situación que la actual; podemos ubicar la manera en que desarrollan acciones con intencionalidades previstas y de manera consciente, tal como se planteaba con antelación:

“Tener un mejor futuro, si no seguro, al menos no tan a la deriva” (Pedro, ingeniería en La Piedad, C13).

“Considero que el estudio tiene buenas repercusiones en el futuro, forma mi postura como ser humano para desempeñarme profesionalmente aplicando los conocimientos adquiridos” (Patricia, administración en La Piedad, C119).

---

<sup>11</sup> Dado el interés de la investigación, delimitado a los aprendizajes, las diferencias entre estas posibles categorías conforme a las informaciones aportadas por los estudiantes de la investigación se concentran en la categoría de motivaciones, cinco tipos de los cuales se construyeron con base en la teoría fundada.

<sup>12</sup> Tampoco se exploró la naturaleza de las estrategias de vida que explicarían estas motivaciones dentro de un proyecto integral de cada sujeto porque rebasaba con mucho los alcances de la investigación, centrada en los aprendizajes simultáneos.

"Ya no basta con la prepa, espero esto sirva de algo" (Leobardo, administración en León, C38).

Un segundo grupo de motivaciones para estudiar y concluir la carrera se orienta directamente hacia el mundo laboral; se observa con frecuencia en las respuestas que la escolaridad sigue siendo, al menos en el discurso asumido de los encuestados, un vehículo central para poder alcanzar mejores posiciones jerárquicas, mayores ingresos, un empleo digno y desempeñar actividades más trascendentes, incluyendo una expectativa recurrente relacionada con la posibilidad de contar con un negocio propio, como la más importante aspiración laboral:

"Deseo ampliar el actual negocio o crear uno propio pero del mismo giro pero con conocimientos de ingeniería que respalden mi negocio" (Paco, ingeniería en La Piedad, C16).

"Deseo emprender mi propio negocio o pertenecer a una buena empresa en la que pueda dirigir y no sólo acatar órdenes" (Laura, administración en León, C67).

"Para tener un puesto mejor pagado y menos "matado" como el actual" (Lalo, administración en León, C46).

"Deseo tener un buen sueldo y eso sólo se logra preparándose profesionalmente" (Alberto, sistemas en Acapulco, C237).

"Podré postularme para una gerencia territorial o ingresar a una institución con un cargo mayor" (Guillermo, administración en León, C55).

Como parte de este sentido que se le da a los estudios, vinculado al mundo del trabajo, se mencionó la importancia de los conocimientos y habilidades que se han desarrollado en la escuela como un factor clave para aplicarlos en el ámbito laboral (que se puede relacionar con la noción de competencia que se ha propuesto a lo largo de la investigación), como una especie de destino esperado para la puesta en práctica de los saberes:

"Quiero proyectar en una empresa de metalmecánica todos mis conocimientos y aprender más sobre ingeniería" (José, ingeniería en León, C72).

"Tener una preparación en conocimientos y en habilidades para poder desempeñar un buen puesto, bien remunerado y luego crear un negocio exitoso" (Guadalupe, administración en La Piedad, C120).

"Deseo poner una empresa para creación y mantenimiento de bases de datos y creación de videojuegos" (Alfredo, sistemas en Acapulco, C326)

Un tercer grupo de motivaciones tiene que ver con la percepción de que a través de los estudios es posible superarse en los diferentes ámbitos de la vida, considerando las relaciones familiares, el apoyo que se le pueda brindar a los hijos –sobre todo en el caso de los trabajadores que volvieron a los estudios- y el orgullo de ser bien percibido por los seres cercanos, así como mostrar agradecimiento por la oportunidad de estudiar, a sabiendas de los sacrificios que realizan algunos padres y madres de familia para que sus hijos se mantengan en el sistema escolar hasta el nivel superior:

“Quiero superarme y lograr mis metas y objetivos, que mis papás se sientan orgullosos de mí” (Aldo, sistemas en Acapulco, C160).

“Quiero que mi esposa y mi hija vivan bien, para eso debo conseguir un buen empleo que me deje para vivir con lo necesario” (Benito, sistemas en Acapulco, C305).

“Quiero superarme, ayudar a mi mamá y hermanos para que tengan una mejor calidad de vida sobre todo por el chico que está en secundaria” (Fabiola, administración en León, C48).

“Estudio para lograr una superación personal y dar a mis padres lo que ellos me han dado” (Rigoberto, ingeniería en Culiacán, C590).

“Por superación y ser un ejemplo para mi hija, por necesidad porque sin estudio no hay trabajos agradables” (Verónica, administración en La Piedad, C25).

En este ámbito de respuestas, se observó también una mirada más amplia que considera una responsabilidad social, no muy frecuentemente observada en los estudiantes de la presente investigación, que implica el hecho de tener una licenciatura, sin que necesariamente se obvien otras razones como la de la posición laboral o la ayuda a la familia:

“Porque quiero ser una persona productiva, superación personal y familiar, por ayuda al país y superación del mismo (Carla, administración en León, C32).

“Para ser una persona exitosa, poner mi negocio y crear fuentes de empleo” (Jorge, administración en Acapulco, C319).

“Me encanta estudiar y quiero auto realizarme al poder ayudar a los demás como un ingeniero” (Gerardo, ingeniería en León, C485).

Un cuarto grupo de motivos se relaciona con la importancia de poder ser profesionista, entendido como aquella persona que cuenta con un bagaje cultural y una serie de capacidades propias para desempeñarse en un campo laboral; de igual forma, aparece

como importante el hecho de portar un título escolar que avale los saberes adquiridos de manera oficial:

“Ser una persona con valor y cultura, obtener educación necesaria para desempeñarme en algún puesto más importante. No quedarme en la ignorancia” (Javier, administración en Acapulco, C208).

“Realizarme profesionalmente, cuando uno trabaja se da cuenta que no hay como tener una carrera para un buen trabajo” (Juanita, sistemas en Acapulco, C222).

“Para ser ingeniero, tener una carrera porque mis padres no tienen una” (Noel, ingeniería en Acapulco, C227).

“Me fascina mi carrera y me gustaría dedicarme a este campo con un papel oficial que lo avale” (Herlinda, ingeniería en Tepic, C250).

“Obtener un respaldo de mis conocimientos” (Filemón, sistemas en Culiacán, C559).

Un quinto grupo de motivos está relacionado con una situación familiar que permite o impulsa a continuar estudiando, así como un manifiesto gusto y agrado por cursar la licenciatura; así, se plantea como una razón importante, en el sentido que lo planteaba Schutz (2003), aprovechar, una vez más, la oportunidad que se brinda específicamente gracias al apoyo de los padres y, de alguna manera, poder disfrutarla como una actividad que promueve ser mejor persona, asumiendo la responsabilidad en forma convencida:

“Me encanta el comercio, quiero estar más preparada y sobresalir, para no batallar tanto por un trabajo como tanta gente que no tuvo oportunidad de estudiar” (Marcela, administración en León, C43).

“Salir adelante y apoyar a mi familia, soy el mayor de mis hermanos, tengo que ayudarlos y me gusta lo que estoy estudiando” (Carlos, ingeniería en León, C90).

“Me gustan mis dos carreras, es algo que me hace crecer como persona” (Mónica, administración en La Piedad C158).

“Porque tengo el apoyo de mis padres” (Susana, administración en Acapulco, C203).

De igual manera, el hecho de estudiar como medio de superación, se expresa en términos de aprovechar alguna oportunidad, justamente en el sentido que lo exponía Elster (2010), después de haber dejado la escuela, así pensando en un escenario futuro que puede cristalizarse en la medida en la que se concluya la licenciatura:

“Mi anterior trabajo me dio la oportunidad económica y de tiempo para retomar la carrera, deseo un mejor empleo o tener mi propio negocio de asesoría” (Diana, administración en León, C51).

“Ir mejorando mi nivel de vida y poder ofrecer a mi futura familia lo necesario para sacarla adelante, me gusta irme superando y no quedarme estancado” (Luis, ingeniería en León, C74).

“Tengo muchas metas en mi vida que dependen de mi carrera” (Mario, sistemas en Tepic, C301).

Si bien ciertas respuestas de los estudiantes que trabajan pudieran haberse formulado desde la posición de un deber ser o un horizonte prescriptivo, en cuanto a contestar lo que suponían se esperaba de ellos o lo que se pretende que se pueda opinar acerca de los estudios y de la experiencia en la escuela, queda de manifiesto que la institución escolar como tal continúa generando importantes expectativas entre los alumnos, particularmente en la educación superior, tanto de movilidad social como de crecimiento personal, en términos de socialización, desenvolvimiento y sensación de orgullo por el logro alcanzado.

### **3.3. LA EXPERIENCIA LABORAL**

Las concepciones que orientaron el análisis de las respuestas de los estudiantes sobre el del trabajo que desempeñan responden a los principios teóricos más importantes sobre la heterogeneidad de las estructuras laborales en países como México y sobre la propia evolución del concepto del trabajo.

Desde finales de la década de los setenta del siglo pasado, el seminario de investigación sobre las relaciones entre educación y trabajo, conducido en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) por la Dra. María de Ibarrola, propuso la existencia en México de una estructura heterogénea, desigual y combinada de espacios laborales, caracterizados cada uno de ellos por la combinación posible de diversos criterios relacionados: a) con la acumulación de capital, el servicio público o la obtención de ingresos para la supervivencia; b) la formalidad o informalidad (en diversos grados y conforme a diversos criterios) en las relaciones legales e institucionales en el trabajo, aprovechando para México los estudios de la OIT sobre Kenia y que incluía las estrategias de autoempleo, desde los trabajos de subsistencia hasta las profesiones liberales; c) la división jerárquica y técnica en los procesos de trabajo de las unidades

empresariales, incluyendo tamaño de las empresas y el uso de tecnologías (de Ibarrola y Reynaga, 1983; de Ibarrola, 1988).

Los antropólogos, desde años antes, habían identificado y descrito la “unidad doméstica de producción” fundamentalmente dirigida a explicar las unidades de trabajo y producción en el medio rural, pero con posibilidades claras para la comprensión de las microempresas familiares urbanas, (De Oliveira, Pepin Lehallier y Salles, 1989) mientras los sociólogos del trabajo abundaban en la naturaleza de las relaciones entre sindicatos y patrones en la empresa capitalista (De la Garza, 2000).

Las consecuencias teóricas de estas distinciones impiden considerar a las interacciones laborales como basadas exclusivamente en una lógica de mercado, y más aún en una misma lógica que se pueda aplicar en todos los espacios. Una segunda consecuencia teórica es la posibilidad de distinguir estructuralmente unidades laborales en las se aceptan condiciones de trabajo claramente diferentes, y en concreto desiguales y muy precarias, frente a otras que sí responden y aún superan las mejores condiciones del trabajo “decente” que propone la Organización Internacional del Trabajo. Finalmente permite considerar que las tendencias dominantes de cambio en la organización del trabajo a nivel global no se consideran ni de la misma manera ni al mismo tiempo entre los diferentes espacios.

En términos de políticas públicas la división entre trabajo formal e informal ha sido quizá la más utilizada. Identificada a partir de un punto de vista teórico desde la década de los sesenta, apenas en los últimos años se maneja con cierta liberalidad. En el reporte más reciente sobre el tema, el INEGI reporta el 60.1 % de la PEA (INEGI, 2012) como trabajando en condiciones de informalidad. Por otra parte, entre los investigadores ha sido el concepto más debatido conceptualmente, dado que los rasgos de la informalidad pueden ser muy diversos y configurarse de muy diferentes maneras por lo que por lo general refieren a diferentes formas y manifestaciones de trabajo precario (Salas y Rendón, 2000, Reygadas, 2011).

La investigación educativa mexicana sobre las relaciones entre la formación escolar y el trabajo ha identificado que si bien en términos macro estadísticos se conservan las correlaciones positivas entre una mayor escolaridad y una mejor posición laboral y mejores ingresos (de Ibarrola, 2009, 2010; datos recurrentes de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo) las alteraciones y excepciones a esta correlación se

explican desde muy diversos puntos de vista: los sectores económicos y laborales (Salas y Rendón, 2000); la región geográfica o geoeconómica (Hualde, 1999, Hualde y Serrano, 2005); el sexo y la edad de los trabajadores (Suárez Sozaya, 2005; Suárez Sozaya e Islas, 2009 ); el tipo de institución escolar y la carrera concreta (Muñoz Izquierdo, 2009); la dinámica económica en diferentes períodos o incluso las empresas mismas (De Ibarrola y Reynaga, 1983, Hualde y Serrano, 2005).

Las implicaciones de esta heterogeneidad para la población que alcanza educación superior, en términos de desempleo, subempleo, precariedad de los ingresos han sido descritas por los estudios de Carlos Muñoz Izquierdo (1996, 2001) y ANUIES (2003). De Ibarrola (1983, 2009) identifica estas implicaciones más bien en la distribución desigual de la PEA con escolaridad superior en diferentes sectores laborales de la estructura heterogénea del país, y en la diversidad de ingresos y condiciones de trabajo entre una población que alcanza formalmente ese elevado grado de escolaridad.

Por otra parte, la preocupación por la problemática laboral específica de la juventud se hizo visible en México hacia fines del siglo pasado, a partir de los esfuerzos del Instituto Mexicano de la Juventud (Pérez Islas, 1999) y la influencia de varios autores sudamericanos que iniciaron investigaciones sobre los jóvenes (Gallart y Jacinto, 1998; Pieck, 2001). Constituye ahora una problemática que aparece con claridad en los estudios generales recientes sobre la evolución del empleo en el país (Rendón y Salas, 2000) y destaca en las estadísticas nacionales. En el informe más reciente del INEGI (2012) sobre la informalidad en el país, entre los jóvenes de 14 a 24 años la tasa crece al 71.6% de la PEA.

Algunos autores prestaron especial atención a la mayor tasa de desempleo, subempleo o grado de informalidad entre los jóvenes con respecto al total de la PEA (Muñoz García y Suárez, 1991; Suárez Zozaya, 2005), También se prestó especial atención a las disfunciones previstas entre una mayor dinámica de crecimiento en la escolaridad alcanzada por los jóvenes frente al reducido desarrollo económico del país (Muñoz Izquierdo, 2005) y se señala que esta mayor incidencia entre los jóvenes hace que los desempleados también sean personas con un nivel educativo superior al promedio (Rendón y Salas, 2000: 87).

Complementando esta visión de heterogeneidad, se consideró al trabajo en sentido amplio (De la Garza, 2000), como una actividad que genera productos y servicios,



independientemente del grado de formalidad y del tipo de función que se desempeña. Asimismo, se identifica cierta continuidad en la realización de la actividad productiva y un mínimo nivel de sistematicidad. Además, se recibe un pago por esta actividad, ya sea en dinero o en especie.

El trabajo se plantea como el medio para obtener la satisfacción de las necesidades básicas (alimento, vestido, casa), transformando de alguna manera el entorno e influyendo en él; también se considera como el mecanismo a través del cual el desempeño de funciones productivas se combina con otras motivaciones y con procesos de construcción tanto personal como social, más allá del mero sostenimiento.

Se consideran las visiones históricas de vivirlo como un elemento negativo (tortura, castigo divino, explotación, alienación) a otras posturas que lo conciben como una acción humana positiva, como actividad liberadora, vehículo para el desarrollo personal y plataforma para la creación cultural y construcción social. Muchos de estas consideraciones se derivan de los análisis actuales en los que se llega a considerar un mundo sin trabajo (Álvarez, 2004; Rifkin, 1996; Wilson, 1997) Por contraparte, la OIT (2002) y su filial en América Latina, CINTERFOR se preocupan por establecer criterios sobre lo que sería un “trabajo “decente”.

De igual manera, se plantea el carácter dual del trabajo para considerar las actividades productivas de los estudiantes: tanto objetivo como subjetivo, en cuanto a que genera productos tangibles, por una parte y, por la otra, reconstruye a la propia persona en diversas formas relacionadas con el desarrollo de habilidades y actitudes, con la toma de conciencia y con la reconfiguración de la identidad, entre otras.

En síntesis, el enfoque del que parte esta investigación no se planteó reducir el concepto de trabajo al sentido tradicional del empleo fijo a largo plazo, con prestaciones y estructura jerárquica claramente identificada en una organización formal, sino en una concepción más amplia, dada la gran diversidad de formas que han tomado las actividades productivas en la actualidad. Tampoco supone una misma lógica de oferta y demanda de trabajo conforme a la cual los estudiantes que trabajan contarían con su elevado nivel de escolaridad como una ventaja en el acceso al empleo.

En efecto, como distingue Reygadas (2011), estamos frente a la noción de trabajo atípico, en contraposición a lo que durante muchos años la sociología del trabajo

consideró como típico: asalariado de la industria, sindicalizado, con prestaciones y seguridad social; de esta forma, asistimos a la emergencia de esquemas laborales que difieren en uno o varios criterios de lo que se conceptualizaba anteriormente como trabajo.

Las siete dimensiones que identifica el autor de los trabajos atípicos son: predominancia de los servicios sobre el trabajo fabril; la incidencia de otros actores en el proceso de trabajo como puede ser el consumidor, el cliente o el ciudadano; diferencias en la naturaleza del trabajo e importancia creciente de sus aspectos inmateriales, como pueden ser los símbolos, las formas de presentación; centralidad del conocimiento científico y tecnológico; diferencias en la espacialidad, el trabajo a distancia y la multilocalidad del proceso de trabajo; creciente flexibilidad productiva en cuanto a los tipos de productos, las formas de organización del proceso y en las funciones asignadas a los trabajadores y la diversidad de esquemas de contratación con temporalidades diversas, formas de pago y de estrategias salariales. Y las cuatro dimensiones del trabajo precario propuestas por el mismo autor, son: incrementos de empleos informales, inestables e inseguros; trabajos desprotegidos laboralmente, sin derechos ni gremios que los defiendan; limitaciones en la seguridad social y en las prestaciones y bajas remuneraciones.

En medio de todas estas consideraciones, la mayor parte de los trabajos desempeñados por los estudiantes podrían localizarse dentro de las dimensiones del trabajo atípico y precario; si bien no todos los trabajos atípicos son necesariamente precarios, sí existe una fuerte relación entre ambos, dadas las características y las condiciones en las que se desarrollan las funciones productivas de estos jóvenes, en particular las referidas a los bajos salarios (como se verá en el cuadro más adelante) y la inestabilidad en cuanto a la continuidad del trabajo.

La diferencia entre los trabajadores que estudian y los estudiantes que trabajan, aunque aún en los primeros se observa que el trabajo se combina con otras actividades de peso importante, permitió una cierta aproximación al grado de centralidad que ocupa el trabajo en los jóvenes estudiantes, en referencia a la idea de que éste ha ido perdiendo fuerza en cuanto a ser un organizador social e individual del resto de las acciones (De la Garza, 2000). El más importante indicador al respecto fue el tiempo destinado al trabajo, que es el único criterio que distingue claramente a los estudiantes que trabajan de la dedicación al trabajo de la PEA del país en general.

Considerando cómo se vive la experiencia laboral en coexistencia con los estudios, el ocio, la participación social, las actividades de pertenencia a algún grupo de referencia y la vida en familia, es posible apreciar la manera como los estudiantes que trabajan otorgan importancia a su trabajo, aún en detrimento de otras actividades de la vida cotidiana. Esta información podría aportar al debate sobre si el trabajo continúa siendo la columna vertebral de las actividades sociales dada la manera como este papel central se ha ido modificando desde la Revolución industrial hasta nuestros días y los cambios que ha tenido la naturaleza misma del trabajo.

Para la presente investigación resultó importante identificar las motivaciones por las cuales los estudiantes trabajan, además de la económica, y cuáles son las expectativas que se depositan al tomar la decisión de trabajar, en el caso de que haya opción. De igual forma, se consideró analizar cuáles son las finalidades que los trabajadores buscan al integrarse a un esquema de estudios escolarizados, que es el caso de los trabajadores que estudian, una de las categorías importantes del estudio, dado que a pesar de ya estar insertos de alguna manera en los mercados de trabajo, resulta interesante indagar las razones por las cuales regresan al sistema escolarizado.

### **3.3.1 El trabajo de los estudiantes de educación superior**

Para comprender la naturaleza de los trabajos que desarrollan los estudiantes, también se tomaron en consideración los cambios en el mundo laboral que plantea la reorganización económica que caracteriza la “globalización”. A finales de la década de los 80s empezaron a proliferar los estudios críticos sobre las profundas transformaciones en el mundo del trabajo, derivados de la “tercera revolución industrial”, la introducción de las tecnologías de información y comunicación en el mundo de la producción, y la globalización de las relaciones productivas y financieras (Dertouzos, Lester y Solow, 1989; Castells, 1999).

Los textos más radicales acusaron “el fin del trabajo” (Rifkin, 1996); la desaparición del trabajo (Wilson, 1997) un “futuro sin trabajo” (Aronowitz y Di Fazio, 1994), incluyendo la crítica a los mitos de “un capitalismo sin trabajo” (Beck, 2004) para finalmente concretar sus posiciones alrededor del fin del empleo estable, duradero, para toda la vida, con seguridad y prestaciones (Morgensten, 2000).

En el caso de México en realidad era ya visible para los investigadores (antes referidos) que ese tipo de trabajo en realidad había sido beneficio de unos cuantos, en función de la racionalidad de formas previas de producción y la fuerza de los grupos sindicales, sobresaliendo en el país el espacio laboral público, así como los privilegios de los sindicatos de trabajadores al servicio del Estado.

El fin del empleo consideraba cambios importantes en las condiciones laborales y en las competencias requeridas a los trabajadores en la nueva economía del conocimiento: flexibilidad, entendida como empleo de trabajo temporal, a tiempo parcial, o contratación de empresa informales, condiciones de sueldo más severas, ampliación o reducción de las jornadas de trabajo; autoempleo, trabajo por proyecto o por periodos determinados, “multichambismo”, trabajo desde el hogar y jornadas laborales variadas (de parciales a excesivas), provocando una dislocación de tiempos y espacios. Implicaría fundamentalmente el uso nuevas tecnologías, nuevas formas de organización social, precariedad, informalidad- (Claus Offe, citado por Suárez, 2005) que se verifican en los puestos de trabajo ocupados por los estudiantes trabajadores.

La influencia de estas transformaciones laborales en la formación para el trabajo logró la creación de lo que algunos han considerado un nuevo paradigma para ello: la identificación de “competencias laborales” (Gallart y Jacinto, 1997; Mertens, 1997), diferentes a las que habían sido necesarias en las épocas del sistema taylorista de producción: trabajo en equipo, énfasis en las relaciones interpersonales, pero en particular, el uso del conocimiento como el mayor atributo de la fuerza de trabajo. La prioridad asignada a las competencias como el nuevo referente de la formación escolar se observa en las disposiciones educativas que han obligado a todas las instituciones de educación superior del país de dependencia federal (Mota Quintero y de Ibarrola, 2012), entre las que están las instituciones que participan en esta investigación, a diseñar sus planes de estudios basados en competencias. En el capítulo V se analiza esta propuesta.

En realidad, estas transformaciones en el trabajo expresan los cambios que se han dado en algunos países y en algunos sectores de la economía, efectivamente los más dinámicos y los de mayor productividad. No necesariamente refieren a una tendencia mundial generalizada y posiblemente apuntan a una dinámica de distanciamiento mayor entre los diferentes espacios laborales, en cuanto a desigualdad en los ingresos y posibilidades de transformación. En el caso de México, por ejemplo, la informalidad ha ido creciendo en los últimos años, a medida, por cierto, en que los rasgos de la misma se

reconsideran y redefinen. El uso del conocimiento, expresado en el mayor desempleo relativo de quienes tienen mayor escolaridad, también expresa las dudas respecto del incremento de aquellos trabajos que requieren mayor conocimiento para su desempeño.

Se ha visto que los jóvenes ocupados con educación superior cuentan con mayores prestaciones y seguridad social que aquéllos que no cuentan con este nivel educativo, aunque los primeros presentan mayores tasas de desempleo, quizá porque pueden “darse el lujo” de esperar un poco más para conseguir un empleo con mejores condiciones salariales. También se ha encontrado que las horas trabajadas a la semana son mayores entre los jóvenes con educación superior (Suárez, 2005). Sin embargo estas investigaciones no refieren precisamente al tipo de trabajo de los estudiantes que trabajan.

Los trabajos desempeñados por los jóvenes, en su mayoría, se ubican en el sector servicios; así sucede también en esta investigación, a pesar de que las carreras elegidas no necesariamente se vinculan directamente con este sector. En su estudio acerca de la experiencia juvenil y la experiencia estudiantil de alumnos de sociología e ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, Arango Gaviria (en Suárez y Pérez, 2008) encuentra que la mayoría de ellos ha desarrollado actividades remuneradas y sólo el 36% ajenas a su carrera; destaca que el principal empleador es la propia Universidad. Las estudiantes reportan que el trabajo les permite pagar sus estudios, genera autonomía, seguridad personal y una relativa independencia de sus familias de origen.

La forma de percibir el trabajo por los estudiantes fue clasificada por Guzmán (2007) en tres tipos: irrelevante, como carga y como oportunidad. En las entrevistas realizadas para la presente investigación, también se identificaron estas ideas acerca del trabajo desempeñado por los estudiantes; sin embargo, aún en los casos en los que el trabajo era visto como una carga difícil o pesada de llevar, se reconocieron aprendizajes desarrollados en él e incluso, en ciertos casos, la importancia para el desarrollo futuro tanto laboral, como profesional. Los aprendizajes reportados por los estudiantes de ingeniería en la citada investigación de Arango Gaviria, se relacionan con ser eficaces, cumplir los plazos y objetivos planteados; el trabajo aparece como una oportunidad para aplicar los conocimientos.

### 3.3.2 Los trabajos de los estudiantes de la presente investigación

En función del análisis de las respuestas de los estudiantes que trabajan, se identificaron algunos rasgos para organizar los tipos de trabajo desempeñados por los estudiantes, considerando: a) los medios para acceder al trabajo actual; b) el tamaño de los centros de trabajo en que desempeñan su labor; c) el tiempo que se le dedica a la actividad; d) los ingresos percibidos; e) el grado de formalidad en cuanto a prestaciones, estructuración y contrato; f) contenido del propio trabajo, en cuanto a la naturaleza propia de las funciones y a los grados de complejidad; y g) finalidad, de acuerdo al sentido que tiene el desarrollo de la actividad productiva para el propio estudiante y los motivos por los cuales argumenta el desempeño laboral.

El nivel de relación que el trabajo guarda con los estudios y la medida en que se puede constituir como un espacio propicio de aprendizaje y desarrollo tanto personal como profesional son objeto del siguiente capítulo.

#### *a) El acceso al trabajo*

Del total de estudiantes considerados para la investigación (encuestados y entrevistados), reportaron estar trabajando el 61% (366 de 599), porcentaje que confirma la creciente presencia de este tipo de alumno en las instituciones escolares de nivel superior. Cerca de la mitad respondió que el medio para conseguir el trabajo actual fue un familiar y aproximadamente el 30% que ingresó a través de un amigo, porcentajes que vienen a confirmar la importancia de las relaciones socio-familiares en los procesos de inserción al mercado laboral y la ausencia o el desconocimiento de mecanismos institucionales, sean organizados por las instituciones escolares o por las laborales.

En cuanto a la antigüedad en los trabajos actuales, como en lo referente a la edad que los estudiantes tenían cuando tuvieron su primer trabajo, se observó también una variación importante y en el caso de los trabajadores que estudian (ubicados sobre todo en la universidad privada), se apreció una mayor antigüedad que en los otros casos.

#### *b) El tamaño de los centros de trabajo*

La mayor parte reportó trabajar en empresas de 1 a 15 empleados, seguidos por los que laboran en organizaciones de 16 a 100 empleados; destaca el hecho de que poco más del 13% afirmó que labora por su cuenta, en estos esquemas que transitan entre la

informalidad pero también con rasgos de flexibilidad. A continuación se presenta cómo se distribuyen los trabajos en cada caso, según el tamaño de las organizaciones en los que se desempeñan, expresada en el número de empleados con el que cuentan (cuadro 4). Para todas las instituciones y regiones, la cifra más frecuente de estudiantes que trabajan se localiza en las unidades laborales de menos de 15 trabajadores. Sin pretender ninguna generalización estadística, coincide esta situación con lo que acontece a nivel nacional, donde el 42% de los establecimientos no agropecuarios se conforman como micronegocios.

Destaca el contraste de Culiacán entre los trabajos que se ubican en las organizaciones de 2 a 15 empleados y que ninguno se encuentre en un esquema de autoempleo, mientras que en La Piedad, más de la cuarta parte está en dicha situación. Por su parte, en León 2 sobresale el número de estudiantes que se ubican en empresas de más de 250 empleados, lo que refiere al tipo de industria de la ciudad pero también a que ahí se concentran los trabajadores que estudian, es decir, aquéllos que regresan al sistema escolar con un puesto más definido.

**Distribución porcentual de los trabajos de los estudiantes según tamaño de la organización.**

	<b>2-15</b>	<b>16-100</b>	<b>101-250</b>	<b>MÁS DE 250</b>	<b>AUTOEMPLEO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>ACAPULCO</b>	41.0	24.4	3.8	12.8	17.9	100
<b>CULIACÁN</b>	58.5	14.6	9.8	17.1	0.0	100
<b>LA PIEDAD</b>	54.3	13.0	0.0	6.5	26.1	100
<b>LEÓN 1</b>	34.3	28.4	14.9	16.4	6.0	100
<b>LEÓN 2</b>	31.6	23.7	14.5	21.1	9.2	100
<b>TEPIC</b>	41.5	15.1	5.7	17.0	20.8	100

**Cuadro 4.**

**Fuente:** encuesta propia.

*c) Tiempo de dedicación al trabajo*

Como puede apreciarse en el cuadro, las horas empleadas para el trabajo presentan una gran variedad; destaca el caso de León 2, la institución privada, en la que se muestra que los estudiantes ya tienen trabajos más formales vistos desde este criterio, al contrario que en Tepic y en Acapulco, donde un porcentaje elevado labora veinte horas o menos. Llama la atención, asimismo, el caso de La Piedad por el elevado porcentaje que trabaja más de cuarenta horas, quizá por las largas jornadas que se necesitan para laborar en el campo o el negocio familiar.

**Distribución porcentual de número de horas trabajadas a la semana por institución**

	<b>1-10 horas</b>	<b>11-20</b>	<b>21-30</b>	<b>31-40</b>	<b>41 o más</b>	<b>TOTAL</b>
<b>ACAPULCO</b>	<b>28.16</b>	<b>18.30</b>	<b>25.35</b>	<b>15.49</b>	<b>12.67</b>	<b>100</b>
<b>CULIACÁN</b>	<b>21.3</b>	<b>16.7</b>	<b>29.8</b>	<b>16.8</b>	<b>15.4</b>	<b>100</b>
<b>LA PIEDAD</b>	<b>10.7</b>	<b>17.05</b>	<b>20.15</b>	<b>13.95</b>	<b>37.98</b>	<b>100</b>
<b>LEÓN 1</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>36.66</b>	<b>18.33</b>	<b>10</b>	<b>100</b>
<b>LEÓN 2</b>	<b>6.5</b>	<b>5.2</b>	<b>9.21</b>	<b>17.10</b>	<b>61.8</b>	<b>100</b>
<b>TEPIC</b>	<b>32.72</b>	<b>20</b>	<b>27.27</b>	<b>16.36</b>	<b>3.63</b>	<b>100</b>

**Cuadro 5.**

**Fuente: encuesta propia**

Cuando se considera que el 71% de la PEA nacional trabaja 34 horas a la semana o más, mientras que los estudiantes de la investigación trabajan en su mayoría menos de 30 horas –con excepción de León 2- surge la posible explicación de la importancia que adquiere lograr una reducida jornada laboral entre los estudiantes que trabajan. Este escaso tiempo de trabajo semanal bien podría ser el factor explicativo de la precariedad de otras condiciones de trabajo.

*d) Los ingresos percibidos*

Los ingresos señalados por los estudiantes son en términos generales bajos, en consonancia con otras investigaciones que indican las dificultades del empleo juvenil en este sentido. Cerca del 80% gana entre \$1000 y \$4,000 al mes, mientras que los hombres perciben más ingreso que las mujeres, en promedio, tal como sucede de acuerdo a diversos estudios que contemplan la variable de género.

Sobresale el caso de la institución particular en cuanto al comparativo de los ingresos percibidos, así como la situación de los estudiantes de sistemas, quienes ganan menos que los de administración y sistemas, a pesar de estar en un área que aparentemente ofrece diversas posibilidades de trabajo: aunque por otro lado, el excesivo crecimiento en la matrícula de estas carreras relacionadas con la informática empieza a afectar de manera negativa.

Las diferencias que se perciben entre las ciudades donde se encuentran las instituciones, confirman la importancia de los análisis regionales como herramienta para comprender los procesos locales y aproximarse de manera más específica a las diferencias que se presentan en este tipo de situaciones (Cuadro 6).



**Promedio de ingreso mensual en pesos por caso**

<b>RANGO DE INGRESO</b>	<b>&lt; 1,000</b>	<b>1,100 a 2,500</b>	<b>2,600 a 4,000</b>	<b>4,100 a 6,000</b>	<b>6,100 a 15,000</b>
<b>ACAPULCO</b>	26.6	45.6	17.7	8.9	1.3
<b>CULIACÁN</b>	7.5	35.0	42.5	7.5	7.5
<b>LA PIEDAD</b>	48.1	36.5	7.7	5.8	1.9
<b>LEÓN 1</b>	18.2	37.9	28.8	10.6	4.5
<b>LEÓN 2</b>	2.7	17.3	26.7	25.3	28.0
<b>TEPIC</b>	27.3	40.0	14.5	12.7	5.5

**Cuadro 6.**

**Fuente: encuesta propia**

A reserva de que hubiera sido necesario reportar la distribución de ingresos de la PEA local, constituye un punto de contraste señalar que a nivel nacional el 37% de la PEA ganaba menos de 3500 pesos en el año 2010. Considerando el tiempo de trabajo de los estudiantes es posible que sus ingresos por hora no hayan sido tan precarios.

*e) Las prestaciones con las que cuentan*

Enseguida se presentan las prestaciones que los estudiantes que trabajan declaran tener en sus respectivos trabajos (Cuadro 7): en cada casilla se anota el porcentaje de los trabajos con respecto al total que tiene la prestación indicada en la columna; la suma no da 100%, dado que en algunos casos, un mismo estudiante tiene varias prestaciones. De esta manera, se plantea el nivel de formalidad de los trabajos que desempeñan los estudiantes, de acuerdo a cada uno de los casos.

Destaca la situación laboral en La Piedad, donde se aprecia más informalidad en términos generales, en contraste con Culiacán, cuyos estudiantes cuentan con mejores prestaciones que el resto, equiparado con los datos que arrojan los estudiantes de la universidad privada. Incluso el porcentaje más bajo de los estudiantes que reportan no tener prestación alguna se ubica, justamente, en Culiacán. Por lo que respecta a las prestaciones, las que menos se consideran son el fondo de ahorro y el reparto de utilidades, esquemas que implican una estructura labor más consolidada y que no necesariamente corresponde con la mayor parte de los trabajos desempeñados por los jóvenes.

El caso de Tepic también se distingue, junto con La Piedad, por la informalidad de los trabajos de los estudiantes, vistos desde este ángulo, porque cuentan con un alto porcentaje de trabajos sin prestaciones y en el resto de ellas rebasan el 20%, es decir,

menos de un trabajo de cada cinco integra algún tipo de prestación, situación que coincide en términos generales con las características del trabajo juvenil.

**Prestaciones de los trabajos desempeñados por los estudiantes según institución.**

	<b>SIN PRESTACIONES</b>	<b>CONTRATO FIRMADO</b>	<b>SEGURO SOCIAL</b>	<b>VACACIONES</b>	<b>FONDO DE AHORRO</b>	<b>REPARTO DE UTILIDADES</b>
<b>ACAPULCO</b>	40	28.2	24.2	16.8	8.1	13.4
<b>CULIACÁN</b>	14.63	48.8	53.7	68.3	19.5	36.6
<b>LA PIEDAD</b>	61.1	5.1	5.1	17.9	2.6	7.7
<b>LEÓN 1</b>	31.25	33.3	29.2	39.6	26	28
<b>LEÓN 2</b>	23.32	46.8	62	58.2	26.6	34.2
<b>TEPIC</b>	41.81	16.36	25.45	21.81	10.90	23.66

**CUADRO 7.**

**Fuente: encuesta propia**

*f) Los contenidos del trabajo*

La ubicación de los trabajos en los diferentes giros económicos, de acuerdo a la clasificación del INEGI, se presenta enseguida (Cuadro 8), donde destaca la fuerte presencia de actividades relacionadas con el comercio, la ausencia de la industria extractiva y de puestos ubicados en el ámbito gubernamental (salvo el caso de León) y la relación de los trabajos de los estudiantes con las industrias locales, como se advierte en el caso de La Piedad (sector primario), Acapulco (Hotelería, restaurantes), Tepic (industria de la construcción) y León (industria del cuero-calzado).

**Distribución porcentual de los trabajos de los estudiantes según los giros económicos.**

	<b>ACAPULCO</b>	<b>CULIACÁN</b>	<b>LA PIEDAD</b>	<b>LEÓN 1</b>	<b>LEÓN 2</b>	<b>TEPIC</b>
Agrícola, ganadero, silvícola, pesca	0.0	2.4	15.4	1.5	1.3	10.7
Industria extractiva	1.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Industria de la transformación	2.7	0.0	1.9	5.9	5.2	3.6
Industria de la construcción	1.3	9.8	5.8	1.5	19.5	19.6
Industria textil	0.0	0.0	1.9	2.9	2.6	0.0
Industria del cuero-calzado	1.3	0.0	0.0	16.2	9.1	0.0
Transporte	1.3	0.0	7.7	0.0	1.3	0.0
Tecnologías de la información	2.7	12.2	3.8	1.5	1.3	3.6
Comercio	29.3	19.5	21.2	10.3	19.5	17.9
Servicios bancarios, financieros y seguros	0.0	0.0	1.9	5.9	3.9	0.0
Industria de los alimentos	0.0	7.3	5.8	4.4	6.5	7.1
Turismo	5.3	2.4	1.9	1.5	2.6	1.8
Educación	1.3	7.3	3.8	0.0	2.6	10.7
Hotelería, restaurantes	17.3	2.4	5.8	7.4	1.3	5.4
Tiendas departamentales	5.3	7.3	0.0	8.8	1.3	0.0
Servicios de salud	4.0	0.0	0.0	4.4	5.2	0.0
Gobierno	0.0	0.0	0.0	0.0	2.6	3.6
Servicios profesionales	2.7	7.3	3.8	2.9	2.6	1.8
Servicios técnicos	2.7	7.3	1.9	7.4	3.9	12.5
Servicios domésticos	0.0	2.4	0.0	1.5	0.0	0.0
Artístico	4.0	0.0	1.9	1.5	1.3	0.0
Ámbito familiar	17.3	12.2	15.4	14.7	6.5	1.8
Porcentaje total	100	100	100	100	100	100

**Cuadro 8.**

**Fuente: encuesta propia**

En este contexto laboral y como cabría esperar, el contenido de los trabajos fue muy diverso, aunque se observa que por un lado están las actividades productivas relacionadas con los sectores y giros predominantes de la región en donde se ubican y, por el otro, se identifican trabajos generales independientemente del contexto regional que responden a una lógica de tercerización de la economía. No obstante y a pesar de la diversidad de actividades, se pueden organizar de acuerdo a la siguiente clasificación general:

- Trabajos propios de los mercados regionales de carácter operativo, relacionados con la cadena productiva del cuero-calzado en León o con el turismo en Acapulco, por ejemplo.
- Labores vinculadas al sector servicios, tales como cajeros, meseros, recepcionistas, choferes, cocineros, baristas, encargados de seguridad en lugares de esparcimiento.

- Funciones cercanas al ofrecimiento de productos y servicios: Ventas, auxiliares, atención al cliente, asesor telefónico, despachadores de pequeños negocios, DJ's.
- Oficios: carpintero, electricista, plomero.
- Trabajos en los que se aplican conocimientos propios de la carrera y que se acercan más al desempeño propiamente profesional, como diseñador de páginas web, auxiliares administrativos, reparación de computadoras, mantenimiento en planta, supervisión de calidad.

Aparece importante ubicar no sólo el trabajo sino en dónde se desarrolla éste: no es lo mismo, en términos de posibilidad de aprendizaje, desempeñarse como cajera en un banco que en un supermercado o ser recepcionista de un hotel que de un negocio de computadoras; incluso ser mesero en un bar o en un restaurante, así como vender por teléfono tarjetas de crédito o promociones de una empresa refresquera.

El contexto de la organización, en este sentido, puede constituirse como un elemento que inhiba o potencie la posibilidad de desarrollar aprendizajes, aunque no sea determinante, dada la acción que el propio sujeto puede llevar a cabo para poder aprovechar las situaciones y convertirlas en materia de crecimiento personal.

En el cuadro siguiente se resume la mayor frecuencia (moda) de cada uno de los criterios analizados para los estudiantes de cada uno de los casos institucionales.

**Síntesis de los criterios para el análisis laboral de los casos**

	<b>ACAPULCO</b>	<b>CULIACÁN</b>	<b>LA PIEDAD</b>	<b>LEÓN 1</b>	<b>LEÓN 2</b>	<b>TEPIC</b>
<b>Tamaño de los centros de trabajo</b>	De 2 a 15, 41%	De 2 a 15, 58%	De 2 a 15, 53.4%	De 2 a 15, 34.3%	De 2 a 15, 31.6%	De 2 a 15 41.5%
<b>Horas de trabajo</b>	21-30, 25.3%	21-30 29.8%	41 y más 37.9%	21-30, 36.6%	41 y más, 61.8%	Menos de 10, 32.7%
<b>Ingresos percibidos</b>	1100-2500 (45.6%)	2600-4000 (42.5%)	<1000 (48.1%)	1100-2500 (37.9%)	6100-15000 (28.0%)	1100-2500 (40.0%)
<b>Contrato firmado</b>	28.2%	48.8%	5.1%	33.3%	46.8%	9%
<b>Seguro social</b>	24.2%	53.7%	5.1%	29.2%	62%	14%
<b>Contenido principal (% que alcanzan las tres actividades principales)</b>	Comercio Hotelería Ámbito familiar: (63.9%)	Comercio Tecnologías de información Ámbito familiar (43.9%)	Comercio Ac. Agrícolas Ámbito familiar (52%)	Ind. del cuero y calzado Ámbito familiar Comercio (41.2)	Construcción Comercio Ind. del cuero y calzado (48.1%)	Construcción Comercio Servicios técnicos (50%)

**Cuadro 9**

Fuente: encuesta propia

Las condiciones de trabajo de los estudiantes que trabajan ameritan un análisis mucho más riguroso que el que fue posible realizar en esta investigación. Sin embargo, los datos aportados por los estudiantes que participaron en ella parecen indicar un tipo de trabajo específico en el que los estudiantes pueden combinar sus compromisos laborales con sus compromisos escolares. Ello se refleja en particular en las horas de dedicación al trabajo, y en la mayor frecuencia de desempeños laborales en establecimientos pequeños, que a su vez podrían explicar la precariedad de otras condiciones en términos de la notoria ausencia de empleos formales, pero que también suponen en cierto sentido mejores condiciones si se consideran los reducidos horarios. La situación laboral de los trabajadores que estudian es claramente diferente, en particular en lo referente al compromiso laboral de jornada completa y a los mayores ingresos que alcanzan.

La importante presencia de trabajos relacionados con las actividades económicas de la región es indudable, al igual que la presencia de los trabajos de servicios necesarios en cualquier localidad: comercio en particular. El trabajo en el ámbito familiar alcanza una considerable presencia en todos los casos.

Una duda que surge es si los estudiantes que trabajan han podido ejercer cierta presión en los trabajos que logran ocupar en función del nivel de escolaridad que han ya alcanzado o si sus condiciones se refieren a un tipo específico de trabajador: el estudiante que trabaja, que es capaz de actuar a favor de sus intereses combinados de estudio y trabajo, modificando algunas estructuras laborales en cuanto a la duración de las jornadas semanales.

De esta forma se presenta el panorama general de los trabajos de los estudiantes desde una perspectiva estructural, cuyo análisis nos permite contrastar con los motivos y significados que llevan a los estudiantes a trabajar.

### **3.3.3 Motivos sentidos asignados al trabajo**

De acuerdo a ciertas características propias del trabajo desempeñado pero sobre todo con base en los propósitos que los estudiantes persiguen con su actividad laboral actual, se propone enseguida una síntesis de cuatro tipos de trabajo, siguiendo la lógica de la categorización en función de los datos encontrados. No se pretende hacer una clasificación rígida, sino ubicar los diferentes rasgos en un continuo cuyas divisiones no son inamovibles.

Un primer tipo de trabajos se ubican con un carácter efímero, en cuanto a que se sabe de antemano que su duración será breve, y coyuntural o provisional, debido a que se desempeña más por una necesidad que se presentó que por un proceso de búsqueda. Puede ser definido como el que desempeña el estudiante por un tiempo determinado para resolver alguna eventualidad, apoyar algún proyecto específico o atender un asunto imprevisto. Se deriva de las relaciones familiares o amistosas, casi siempre, aunque podría originarse de alguna petición expresa de la escuela o de algún profesor; usualmente no se busca, sino que más bien llega por la red de conocidos.

En la mayoría de los casos, no guarda relación cercana con los estudios que se están desarrollando y no genera prestaciones, caracterizándose más por los esquemas de informalidad. Su duración normalmente es breve y está acotada por la propia realización de la tarea. Se le ha llamado “rebusque estudiantil” a estos trabajos de pocas horas, escasa remuneración y casi nula relación con los estudios (Arango Gaviria, 2008 en Suárez y Pérez), pero que de alguna manera resuelve problemas inmediatos a los estudiantes, no sólo en términos económicos, sino de necesidad de relación, por ejemplo. Los aprendizajes que puede promover tienen relación con la capacidad de respuesta y de organización, así como de socialización y responsabilidad.

“No me veo en ese trabajo al terminar la carrera, sólo voy a tomar lo que me sirva, la experiencia que me da y quiero tener mi propia empresa.” (Juan, administración en León, EC2/3)

“Este trabajo es sólo un ‘brincolín’ para sacar la carrera, me gustaría estar en Recursos Humanos de una institución bancaria. Quizá seguiría estudiando si el banco en el que trabaje me apoyara, sólo si me lo ofrecieran.” (Rebeca, administración en León, EC2/1)

Un segundo tipo de trabajos se enfoca, sobre todo, al sostenimiento: tiene un carácter más permanente y con cierta estructura en términos de horarios y relaciones jerárquicas; se desempeña por necesidad económica, lograr la independencia de los padres, para mantenerse ocupado y/o desarrollar relaciones sociales. Se consigue a través de bolsas de trabajo, recomendaciones de compañeros y familiares o a través de anuncios en el periódico. El contenido del trabajo en general no coincide con los estudios, acaso en una pequeña proporción, y se distingue por estar configurado a partir de rutinas más o menos establecidas. Implica carga para el estudiante y en la mayoría de los casos se percibe como transicional.

“Trabajo para sostenerme económicamente, ayudar con el sustento de la casa y pagar mis estudios” (Victoria, administración en León, C53).

Un tercer tipo de trabajo coloca el énfasis en el desarrollo personal y laboral: puede tener un carácter permanente o transicional y se desempeña en una organización establecida o bien de manera autónoma, aunque con flexibilidad en términos de horarios; la distinción básica es que le permite al estudiante ampliar sus horizontes y desempeñar actividades significativas de carácter general, más allá de un campo profesional en específico. En general se lleva a cabo con gusto y resulta socialmente gratificante, dados los contactos que se van haciendo y la posibilidad de independencia económica con respecto a la familia de origen. Los aprendizajes se vinculan con competencias básicas y generales – trabajo en equipo, atención y servicio, expresión verbal, manejo de lenguaje informático-extrapolables a distintas ramas productivas y a diferentes funciones laborales.

“Pienso seguir en Walmart, ahí la mayoría de los empleados no tienen estudios y si uno tiene carrera hay más oportunidad de seguir en la empresa en puestos superiores.” (Joaquín, administración en León, EC2/2)

Finalmente, un cuarto tipo de trabajos pueden ser considerados como profesionalizantes: se desarrollan en contextos de mayor formalidad y de estrecha vinculación con la carrera que se está estudiando; es un trabajo que construye trayectoria en términos de aprendizajes relacionados con la profesión que se aspira desempeñar y en la mayoría de los casos implica permanencia y compromiso. A pesar de que su desempeño conlleva esfuerzo y tiempo, se percibe como trascendente y generador de beneficios no sólo económicos, sino de inserción en el ámbito de la profesión y de construcción de experiencias percibidas como aprendizajes necesarios, tanto de carácter propiamente técnico como de crecimiento personal, expresado en un mayor desenvolvimiento con diferentes tipos de personas, incluso subalternos.

“Este trabajo ya es formal y lo veo a largo plazo; cuento con seguro y prestaciones de ley, además de que tengo varias motivaciones para continuar. Gracias a este trabajo no me quedo solo con lo que dice el maestro.” (Raúl, ingeniería en León, EI9L)

Como se puede apreciar, el trabajo cobra diversos sentidos, significados y propósitos para los estudiantes, en función de sus propias posibilidades y de la búsqueda de satisfacción de diferentes necesidades; cabe mencionar que de acuerdo a las dimensiones de los trabajos atípicos y precarios, la mayor parte de los que desempeñan los estudiantes que trabajan estarían dentro de las definiciones propuestas.

En el mismo sentido, se inquirió a los encuestados sobre las razones que tienen para trabajar mientras siguen estudiando; como en otros estudios que han abordado a los estudiantes que trabajan, se encontró que no solo se presenta la necesidad económica como causa que lleva a decidir ingresar al mundo del trabajo, sino que están presentes, además, otro tipo de motivos que impulsan a los jóvenes estudiantes a tomar la determinación de combinar ambas actividades, dado que ninguno de ellos manifestó interés por dejar los estudios para dedicarse enteramente a su trabajo.

En seguida se presentan los motivos que expresan los estudiantes para trabajar, en el entendido de que muchos de ellos se encuentran íntimamente vinculados en un mismo sujeto, como se puede advertir en algunas de las respuestas textuales que se incluyen a manera de ilustración, entre las que se advierte, también, una mirada de futuro que se orienta más a construir un mejor escenario para mañana que para resolver el presente.

“Para poder comprar mis gustos, aprender y desenvolverme ante la sociedad”  
(Horacio, ingeniería en La Piedad, C8).

“Pagar mis gastos, la escuela ir desenvolviéndome en el ámbito laboral, lograr la experiencia necesaria para poder exigir más” (Luis, ingeniería en León, C74).

En su investigación realizada con adolescentes y ya citada anteriormente, Macri (2010) identifica tres dimensiones del trabajo como ayuda: en el ámbito familiar directo, fuera del ámbito familiar directo y para satisfacer necesidades propias; en el caso de la presente investigación, también se identificaron estas dimensiones y, dada la etapa de vida de los encuestados, algunas otras que se van planteando a continuación:

Sobre las motivaciones para trabajar, desde luego aparece como un primer ámbito el factor económico pero desde diferentes perspectivas y con distintas finalidades en función de las necesidades que atiende:

a) Para solventar por una parte los gastos propios de la carrera (inscripciones, colegiaturas, materiales, transporte) y, por la otra, los gastos personales que tienen que ver con el desarrollo de otro tipo de actividades que van desde la diversión hasta el pago de clases de inglés, por ejemplo, e incluso contar con recursos económicos para invertir en un negocio propio o bien para el pago de deudas. Para la diversión, ahorrar, tener lujos, pasatiempo



“Para pasajes, gustos y para obtener puntos para comprar casa (INFONAVIT) y fondo de retiro” (Jorge, administración en Acapulco, C319).

“Apoyar a la economía personal y ampliar mi conocimiento sobre el trabajo de técnico electricista” (Sergio, ingeniería en Tepic, C304).

b) Para el sustento personal, considerando la satisfacción de las necesidades básicas- alimentación, vivienda, vestido- que aparece de manera frecuente en el caso de los estudiantes que migraron a la ciudad donde se ubica la institución para estudiar, o bien en aquellos casos que plantean la necesidad de mantener a la familia propia.

“De esto depende que se realicen mis compromisos con mi familia y mis retos personales” (Mauricio, ingeniería en León, C75).

“Para ayudar a mi familia y apoyar a mi esposo, también de aquí costeo mis estudios y algunos imprevistos” (Georgina, administración en León, C500).

c) Para apoyar a los progenitores en el gasto o en el negocio familiar, así como a los padres sin empleo, en donde se muestra una cierta actitud de agradecimiento, por un lado, y de responsabilidad hacia los progenitores ya sea en momentos difíciles o apoyándolos en sus proyectos, por el otro.

“Para ayudar a mi papá con la tierra ya que soy hijo único” (Francisco, administración en La Piedad, C21).

“Ayudar a mi papá en su trabajo y las instalaciones eléctricas me gustan y me pagan” (Ignacio, ingeniería en Tepic, C296).

“Aprender a ser responsable, ayudar gastos de casa” (Emilio, Ingeniería en León, C421).

Un segundo ámbito de motivaciones guarda relación con la idea de ser independiente, condición que implica ya no tener que pedir dinero, generalmente a los padres, y hacerse responsable de los gastos, posibilidad que implica un proceso de maduración y que se relaciona con el ingreso a la vida adulta.

“Aprender a ganarme mi propio dinero y no depender tanto de mis padres” (Manuel, administración en Acapulco, C208)

“Por aprender y así adquirir experiencia y para seguir estudiando ya que me hago responsable de mis gastos” (Carmen, administración en León, C434).

Un tercer ámbito está vinculado con la posibilidad de adquirir experiencia del mundo laboral, así como con la oportunidad de desarrollar aprendizajes (temática central del capítulo IV), de tal forma que se vaya construyendo un currículo en el ámbito profesional

desde el mismo momento en que se está estudiando: de alguna manera, funciona como una estrategia para anticipar la vida, sobre todo en estos tiempos donde el empleo es un valor escaso:

“Aprender, necesidad, para ir puliendo mis valores de persona y algún día formar el mejor equipo de trabajo en metalmecánica” (José, ingeniería en León, C72).

“Para tener experiencia y conjugar un buen trabajo a futuro” (Santiago, ingeniería en León, C81).

“Me gusta y me ayuda a adquirir nuevos conocimientos y llevar a la práctica lo que estudio” (Sandra, administración en La Piedad, C158).

“Necesito abonar para el futuro” (Enrique, administración en Tepic, C511).

Y el cuarto ámbito de motivaciones se ubica en el desarrollo personal, es decir, laborar por el gusto de hacerlo y en hacer negocios, así como para aprovechar una oportunidad que se presentó; además, se comenta que el hecho de trabajar hace sentir bien anímicamente a los estudiantes y los ayuda en los procesos de socialización, desenvolvimiento y autorrealización, así como estar entretenido, es decir, se trabaja para ocupar el tiempo que deja libre la escuela de manera interesante y productiva.

“Me ofrecieron trabajo ahí cuando hice mi servicio, me facilitaron continuar con mis estudios” (Gonzalo, ingeniería en León, C108).

“Siempre la práctica y el estudio simultáneos son lo mejor y además de las necesidades económicas” (Max, ingeniería en León, C420).

“Por amor al arte” (Filemón, sistemas en Culiacán, C559).

Como puede advertirse, las motivaciones para trabajar son de diversa índole, aunque siguen estando presentes de manera preponderante las razones económicas, entre las que existen diferentes dimensiones. Asimismo, cabe destacar la multiplicidad de motivos que tienen los estudiantes que trabajan para llevar a cabo una misma actividad, en este caso laboral: no se trabaja nada más por una sola razón o intención, sino que confluyen varias de ellas que de alguna manera sustentan y fortalecen no solo la toma de decisión, sino el hecho de mantenerse en la realización del esfuerzo que implica combinar ambos roles.

Considerando las ideas expuestas anteriormente, es posible reflexionar sobre las respuestas planteadas por los jóvenes encuestados para el presente estudio, en cuanto a sus motivaciones para estudiar y trabajar, dentro de las que, en efecto, se advierte la

forma en la que actúan con una lógica para resolver las situaciones presentes pero también con miras a construir un futuro mejor: es decir se convierten en actores capaces de moverse a través de las estructuras, con todo y las limitaciones del caso.

La siguiente tabla sintetiza los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis de los trabajos desempeñados por los estudiantes: en las columnas se proponen los cuatro tipos de trabajo anteriormente identificados y en las filas se integran los principales rasgos distintivos de cada uno de ellos. De alguna manera el cuadro recupera el concepto de configuraciones laborales tender para entender de mejor manera la diversidad de los trabajos, en función de la diversidad de sus características y sus rasgos, relacionados con los elementos subjetivos y de sentido que proponen los actores. El concepto ha sido empleado por De la Garza (2012) en contraposición a las clasificaciones tradicionales y rígidas que dejaban de lado ciertos factores del entramado laboral, como los propios sujetos y las diferentes formas de interacción y de organización espacio-temporal de las actividades productivas.

#### Síntesis de los rasgos de los trabajos y los sentidos asignados por los estudiantes

	COYUNTURAL	SOSTENIMIENTO	DESARROLLO	PROFESIONALIZANTE
<b>Duración y tiempo dedicado</b>	La duración es escasa y el tiempo dedicado varía pero por lo general son pocas horas a la semana.	La permanencia es variada al igual que el tiempo que se le dedica.	Tiempo completo o medio tiempo diario; se busca permanencia al menos hasta que terminar la carrera.	Tiempo completo y se busca permanecer en el puesto o en la actividad al menos a mediano plazo.
<b>Motivación y sentido</b>	Atender provisionalmente un asunto; apoyo familiar; obtener recursos económicos.	Obtener recursos económicos para estudiar, gastos personales o manutención.	Manutención e ingreso al campo profesional.	Manutención, conservar el puesto de trabajo o la actividad laboral y seguir aprendiendo.
<b>Grado de formalidad y remuneraciones</b>	Ninguno, sin prestaciones ni contrato; sueldos bajos o pagos eventuales.	Puede variar, aunque prevalece la informalidad. Sueldos bajos en general.	Es variable pero en general cuenta con alguna prestación. Sueldos bajos en la mayoría de los casos.	Puede variar pero en general se cuenta con prestaciones y contrato, al menos que sea como independiente. Sueldos entre bajos y medios.
<b>Forma de conseguir el trabajo</b>	A través de familiares o amigos principalmente.	Familiares o amigos; en ocasiones bolsas de trabajo.	Familiar o a través de redes de contacto.	Con contactos, por referencia de otros trabajos o por medio de familiares o conocidos.
<b>Relación con</b>	Escasa o nula, dado que se trata de labores que no requieren de	Escasa o solo en algunas actividades.	Las actividades se relacionan en al menos un 50% con los estudios.	La relación es alta, en la mayoría de las actividades se ponen en práctica saberes

	<b>COYUNTURAL</b>	<b>SOSTENIMIENTO</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>PROFESIONALIZANTE</b>
<b>estudios</b>	educación superior.			profesionales.
<b>Naturaleza de los aprendizajes</b>	Actitudinales: responsabilidad, desenvolvimiento o.	Actitudinales (compromiso, disciplina) y algunos procedimentales.	Actitudinales (trabajo en equipo y procedimentales (técnicas relacionadas con la carrera) y algunos principios.	Actitudinal emprendedora y compromiso, procedimentales (métodos y técnicas propias de la profesión) y cognitivos (saberes explicativos y de comprensión).
<b>Tipo de organización</b>	Principalmente familiar, negocios informales o microempresas.	Puede ser familiar o empresas pequeñas.	Empresas pequeñas o medianas.	Empresas medianas o grandes; negocios propios.
<b>Complejidad de las actividades</b>	Actividades sencillas y rutinarias.	Rutinarias y sencillas en su mayoría, con algunas que requieren cierto nivel técnico.	Algunas son rutinarias y otras presentan mayor complejidad que requieren saberes técnicos.	En algunas actividades se requieren los saberes propios de la profesión para resolver problemas imprevistos.
<b>Nivel de toma de decisiones</b>	Limitado, prácticamente se siguen lineamientos.	Limitado a la propia actividad.	Puede decidir sobre áreas de trabajo.	Puede decidir sobre opciones para resolver situaciones u organizar a personas.
<b>Expectativas</b>	Permanecer poco tiempo y que sirva para buscar algún otro trabajo.	Que sirva de base para empezar una trayectoria laboral.	Hacer carrera en el mismo lugar o en uno similar.	Continuar con el desempeño del trabajo y seguir desarrollándose en la misma organización o actividad.
<b>Distribución entre los estudiantes que trabajan</b>	De acuerdo a los rasgos señalados, se ubica más o menos el 45% y la mayor parte son de La Piedad y Acapulco.	Son estudiantes de Tepic y Culiacán, abarcando alrededor del 35% de los trabajos reportados.	Los estudiantes ubicados aquí están principalmente en León (ambas instituciones) y abarcan cerca del 15% de los trabajos.	Aproximadamente su ubica el 5% de los estudiantes y en su mayoría son de la institución privada.

**Tabla 3.**

**Fuente: elaboración propia**

Entre el trabajo y el estudio, los alumnos participantes buscan encontrar respuestas a sus diferentes necesidades, a partir de intentar desempeñar el rol de estudiante y trabajador al mismo tiempo, entendiendo que es el momento de culminar una trayectoria escolar, por una parte, e iniciar una laboral, por la otra, o bien regresar al sistema escolar, con todo y que ya se cuenta con un trabajo relativamente estable, para terminar lo que alguna vez quedó pendiente.

En el próximo capítulo se ahonda justamente en cómo los participantes del presente estudio perciben la vivencia de esta condición dual que implica la oportunidad y dificultad, al mismo tiempo, de combinar los estudios y el desempeño de un trabajo.

## CAPÍTULO IV

### VIDAS CRUZADAS: LA CONDICIÓN DE LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN

“Quiero terminar la escuela porque si no sentiría que todo desde primaria fue tiempo perdido; hacer una empresa, estudiar una maestría, dar clases. Ahorrar dinero. Las personas que solo estudian suponen y las que trabajan confirman. Las personas que trabajan se esfuerzan y valoran más; entiendan más. Me siento muy bien siendo estudiante y trabajadora”

(Rosario, administración en Acapulco, EI1/A).

En el anterior capítulo se analizaron las representaciones de los participantes en la presente investigación en cuanto a su rol como estudiantes, por una parte, y como trabajadores, por la otra. En el presente capítulo se aborda la forma en la que los estudiantes que trabajan perciben su propia condición de simultaneidad de roles, a partir de las relaciones identificadas entre la escuela y el mundo laboral, así como las implicaciones en términos de vivir una transición cotidiana y, en consecuencia, la valoración que hacen sobre los beneficios y obstáculos vividos en el día a día, sin profundizar en tema de los aprendizajes desarrollados en este tránsito de la escuela al trabajo, objeto central del siguiente capítulo.

En cierta forma, viven también dos situaciones al mismo tiempo asignadas tradicionalmente a diferentes estadios de vida: el ser estudiante se asocia con la niñez y juventud, mientras que el hecho de trabajar se vincula con el periodo de la adultez, estrechamente ligado a la asunción de responsabilidades de independencia familiar, autosuficiencia y proveeduría: por ello y a sabiendas de que no es el tema central, se plantean algunas ideas relativas a las juventudes, en plural, como para distanciarse de una concepción monolítica y homogénea al respecto de este periodo de vida.

En el mapa que se presenta a continuación quedan plasmadas las propuestas de organización de la información generada en campo, con las premisas correspondientes que guían la estructura del capítulo.



## 4.1 ENTRE EL ESTUDIO Y EL TRABAJO, LA JUVENTUD Y LA ADULTEZ: UNA TRANSICIÓN COTIDIANA

Con la finalidad de contar con un breve panorama de las trayectorias y transiciones juveniles, con las particularidades que presentan los estudiantes que trabajan, se propone la revisión y precisión sucinta de algunos conceptos utilizados en el presente capítulo como un apoyo para analizar las relaciones que encuentran los estudiantes que trabajan en el desempeño del doble rol y en la vivencia de su condición dual.

### 4.1.1 Esto es todos los días

Para efectos de la presente investigación, se va a entender el concepto de transición en cuanto a que alude a un cambio en proceso, no del todo finiquitado y que puede deberse a una decisión personal o a un evento que provoca tal situación. Mientras que la noción de trayectoria, se concibe como una serie más o menos articulada de pasos o etapas que sigue una persona: así, la trayectoria lleva una cierta ruta planeada que puede ser alterada por una transición, que implica estar viviendo una transformación más profunda y de carácter más desestructurante.

En efecto, siguiendo a Guerrero (2008), una transición está determinada por sucesos de la vida no del todo previstos pero que nos colocan ante próximas transformaciones, como por ejemplo el hecho de cambiar de estado civil, de entrar a un trabajo o dejarlo, o bien de ingresar a un nuevo nivel escolar. Mientras que la trayectoria alude a la idea de recorrido o camino avanzado, la transición implica cambio e incorporación de otros sentidos, rumbos y perspectivas.

En concordancia con Guerra (2012), la transición está presente en los momentos biográficos en que se está obligado a tomar decisiones críticas o plantear planes y proyectos relacionados con las esferas pública y privada. La autora plantea que tanto las transiciones como las trayectorias y las vinculaciones que los jóvenes establecen con la escuela y el trabajo, refieren a procesos subjetivos y reflexivos en cuanto a la posibilidad de interpretar las oportunidades sociales y culturales, generando diverso tipo de valoración con respecto a la posibilidad de estudiar y de trabajar.

La trayectoria profesional, por ejemplo, describe la serie de trabajos que uno va teniendo y sus características, así como los cambios que se van viviendo, pero integrada dentro de la misma lógica; en cambio, una transición significaría, por poner un caso, cambiar de profesión. Para un estudiante, su trayectoria puede estar señalada por los años de estudio, su continuidad o interrupción, que justamente estaría explicada por una transición: un cambio de institución escolar, la decisión de dejar la carrera elegida para estudiar otra o bien entrar al mundo del trabajo, ya sea interrumpiendo los estudios o combinándolos con la actividad laboral.

Dos tipos de transición son las que están presentes en los sujetos de la investigación: la de la escuela al trabajo y la de la juventud a la adultez. La característica central de estas transiciones es que parecen entrelazarse y coexistir todos los días en las acciones de los estudiantes que trabajan: son jóvenes alumnos en la escuela y adultos trabajadores en el ámbito laboral, pero las idas y vueltas por los espacios de desarrollo y responsabilidad ocurren en forma cotidiana y se constituyen como una forma particular de vida, en la que las clasificaciones tradicionales de actividad principal y etapa del ciclo vital se imbrican a tal grado que estos jóvenes/adultos y estudiantes/trabajadores, acaban siendo agentes sociales que merecen una mirada particular.

#### **4.1.2 Jóvenes y adultos el mismo día**

La primera transición referida es la de la juventud y la adultez. En términos cronológicos y para fines estadísticos, existen diversas clasificaciones para ubicar a las personas consideradas en esta etapa. Para las Naciones Unidas, los jóvenes son las personas comprendidas entre los 15 y los 24 años de edad, mientras que el UNICEF prolonga el período definido como infancia hasta los 18 años. El Instituto Mexicano de la Juventud los ubica entre los 12 y los 29 años y el INEGI, por su parte, considera joven a quien se encuentre entre los 15 y los 29 años de edad.



Queda claro, sin embargo, que este periodo varía de acuerdo al contexto social e histórico, sobre todo si tomamos como referente la etapa transicional que va desde dejar de ser niño hasta iniciar la etapa llamada adultez, caracterizada comúnmente por el ingreso al mundo del trabajo y la conformación de una familia, factores que, desde luego, no en todos los casos son aplicables. La juventud, como apuntó Bourdieu, es solo una palabra (1990) y desde hace algún tiempo es más preciso hablar de juventudes, en plural (Pieck, 2001; Jacinto, 2002), para dar cuenta de la enorme variedad de situaciones, caminos, concepciones, roles sociales, formas de ser y maneras de vivir que han ido construyendo los jóvenes.

Las juventudes se pueden prolongar o acortar en función de las condiciones socioeconómicas imperantes y de los roles sociales que se adjudiquen socialmente al ser niño, joven o adulto. En general, se plantea que en los países pobres el estatus de juventud es más breve, mientras que en las naciones ricas tendrá una mayor duración (Navarrete López, 2001), así como en función de los valores de las propias familias o de acuerdo con las condiciones y posibilidades económicas: si uno de los rasgos de convertirse en adulto es la independencia de la casa de los padres, hoy asistimos a la necesidad de los jóvenes de posponer la vida (Navarro, 2000), dadas las dificultades estructurales de los mercados de trabajo para encontrar una fuente de ingresos más o menos segura que permita la consolidación de un nuevo hogar.

Por otra parte, también se ha modificado la explicación misma que describe el paso de la juventud a la adultez, por las diferentes formas en las que se han trastocado las definiciones convencionales de una y de otra. Justo aquí se ubica el concepto de transiciones y se pone énfasis en los procesos muy dispares que caracterizan el paso de una escolaridad de tiempo completo a un empleo de tiempo completo (Ryan, 1998), como en el imaginario de las posturas adecuacionistas.

Para el caso de los países latinoamericanos en general, y México en particular, los jóvenes no necesariamente provienen de una escolaridad de tiempo completo, por las diversas causas que se han estado planteando, y en la mayoría de los casos no cuentan ni tendrán en el futuro próximo un puesto de trabajo formal y estructurado, como en ocasiones se sigue pensando desde las lógicas de formación escolar. Cabe mencionar que de acuerdo con el Instituto Mexicano de la Juventud a través de la Encuesta Nacional de la Juventud 2005, los principales motivos para dejar los estudios por parte de los jóvenes son la necesidad de trabajar y el poco gusto por estudiar.

Pérez Islas (2010) advierte que un enfoque puramente demográfico de curso de vida indica las edades en las que se deben cumplir ciertos roles y conduce a señalar cinco transiciones de la adolescencia a la adultez: la salida de la escuela y la entrada al primer trabajo en la esfera de lo público, mientras que en la privada, salir del hogar paterno, unirse con la pareja y tener al primer hijo. Desde luego, este esquema tradicional, si bien en algunos casos sigue siendo el eje explicativo de los grandes cambios en la vida, ciertamente no lo es de la manera secuencial en que se propone y no puede asumirse ya como generalizado, en particular cuando observamos a los jóvenes que nos ocupan en el presente estudio.

En efecto, los jóvenes considerados aquí, dados los circuitos por los que transcurren, rompen con esta lógica de secuenciación al compartir los estudios con el trabajo al mismo tiempo, y en cierto sentido, como se comentaba con anterioridad, se encuentran en una situación de privilegio –nunca definitiva dadas las cambiantes condiciones laborales y económicas- al beneficiarse de ambos tipos de oportunidades, en contraste con muchos otros jóvenes que viven situaciones de marginalidad tanto por la dificultad de permanecer en la escuela, como de mantenerse en los circuitos laborales.

Siguiendo a Reguillo (2000) en términos de su vinculación con el sistema o con los estructuras sociales, la literatura ha estudiado a dos tipos de jóvenes: los incorporados, que han sido analizados en términos de su pertenencia a algún ámbito como la escuela o religión, así como desde sus consumos culturales, y los alternativos o disidentes, que han recibido mayor atención y estudiados desde sus prácticas alternativas o su condición de no-pertencientes a los esquemas culturales de carácter dominante.

La transición que viven los estudiantes que trabajan, como se mencionaba a principios del capítulo, también puede extrapolarse a los contrastes entre la juventud y la adultez, cuyas fronteras se han ido diluyendo en cuanto a los roles asignados de manera tradicional, particularmente cuando se parte del supuesto de que primero se va a la escuela a aprender y después se asiste al trabajo para producir: hoy sabemos que en ambos espacios se aprende, que no necesariamente están secuenciados y que no se corresponden con periodos vitales inamovibles.

Estas decisiones o eventos que se presentan en las trayectorias están dotadas de significados diversos por parte de los sujetos, capaces de darle sentido a las vivencias para poderlas convertir en experiencias, sin dejar de reconocer que las estructuras

sociales y los momentos históricos determinan en cierta medida las posibilidades individuales, así como las propias actitudes, limitaciones y potencialidades frente a la vida.

De esta manera, el hecho de ser un estudiante que trabaja o un trabajador que estudia, más allá de lo que se pudiera apreciar desde una perspectiva objetiva –qué tanto tiene que ver lo que se estudia con lo que se trabaja, qué ingreso se percibe, qué tipo de actividades se desempeñan- le brinda a los sujetos la oportunidad de encontrar significados positivos y constructivos a su situación –o viceversa-, dada la perspectiva subjetiva con la que transitan por la vida.

Para la presente investigación se retomaron ambas nociones: la de trayectoria para entender la secuencia tanto escolar como laboral que han seguido los estudiantes y para ubicar los trabajos que han desempeñado a través del tiempo; por su parte, la de transición, que se desarrolló más por los intereses propios del estudio, en cuanto a esas transformaciones constantes que parecieran no tener un carácter definitorio para desempeñar el doble rol aquí analizado.

La influencia sobre los otros roles que se tienen en la vida, particularmente en el terreno familiar y afectivo e incluso en el político y religioso, no fueron parte del análisis aquí expuesto dado que el enfoque adoptado de inicio no fue el biográfico, sino colocándose en los ámbitos tanto escolar como laboral.

#### **4.2 RELACIONES PERCIBIDAS ENTRE LOS ESTUDIOS Y EL TRABAJO**

Independientemente de que los contenidos de la escuela y las actividades desempeñadas en el trabajo no coincidan, los estudiantes que trabajan aportan otra perspectiva en la que se develan ciertos nexos entre ambos espacios que en principio parecerían no existir, cuyas consecuencias aparecen, en términos generales, como positivas para el desarrollo personal y profesional de los actores protagonistas de estas relaciones, sin dejar de lado las implicaciones en términos de presión, sacrificio y dificultad para cumplir con ambos compromisos.

Resultan de particular interés las formas en cómo los estudiantes que trabajan construyen sus experiencias, en qué medida perciben vinculaciones entre sus principales ocupaciones y de qué manera las comprenden para darle sentido a sus acciones y a la condición de estudiar y trabajar al mismo tiempo. Todas ellas constituyen objetos de

análisis que permiten aproximarse al conocimiento de esta realidad que cada vez más jóvenes de educación superior están viviendo.

Como varias de las investigaciones mencionadas con antelación, también en ésta se encontraron opiniones encontradas de los propios jóvenes en cuanto a qué tanta vinculación existe entre su trabajo los estudios cursados, así como en cuanto a la conveniencia o no de estudiar y trabajar de manera simultánea. Se percibe sin embargo, una tendencia más favorable hacia el desempeño de las dos actividades, como se muestra enseguida con información generada por la encuesta aplicada a los grupos.

“Se puede completar lo visto en clases y sacar dudas del trabajo” (Uriel, ingeniería en León, C91).

“Conocer cómo es el ambiente laboral y saber cómo relacionarme con diferentes personas” (Rosa, sistemas en Acapulco, C220).

En términos generales, los estudiantes dividen sus puntos de vista en cuanto a la relación de sus estudios con su trabajo: alta, media o baja<sup>13</sup> (Cuadro 10). Una alta relación implica que la mayor parte de las actividades laborales que desempeñan se relacionan con la carrera que están estudiando; además, el nivel de toma de decisiones y la complejidad de las funciones se encuentra acorde al grado de estudios en el que se encuentran; una relación media implica que aproximadamente la mitad de las actividades de su trabajo se vinculan con la carrera y en esa proporción resulta la complejidad y toma de decisiones; finalmente, la baja relación significa que casi ninguna de las actividades tiene que ver con su carrera, ni el giro en el que se encuentran, ni el nivel de complejidad o toma de decisiones: para el desempeño de dicho trabajo, no se requiere el nivel de escolaridad superior.

Los estudiantes de la institución particular (León 2), sin duda porque al ser trabajadores que regresan a estudiar eligen la carrera que más se relaciona con y la de Tepic destacan como los que en mayor porcentaje perciben una alta relación (que significa que la mayoría de los contenidos que trabajan en la escuela se vinculan con la mayor parte de sus funciones laborales). Aunque los jóvenes de Tepic, junto con la otra institución de León y Acapulco, presentan un elevado porcentaje en las respuestas que consideran baja la relación entre lo que estudian y los trabajos que desarrollan (es decir,

---

<sup>13</sup> El cuestionario abrió seis opciones: relación total, relación en la mayor parte de las actividades, relación en más de la mitad de las actividades, en menos de la mitad de las actividades, solo en algunas actividades, en ninguna actividad, que se agrupan en las tres utilizadas para la presentación

que las funciones que desarrollan en sus trabajos nada o muy poco tienen que ver con los contenidos que revisan en la escuela).

El caso de Acapulco puede deberse a que un importante sector de trabajos disponibles se encuentra en el turismo y ninguna de las carreras incluidas tiene una relación directa con éste, mientras que la mayor parte de las respuestas del caso Culiacán se ubica en el nivel intermedio (aproximadamente la mitad de las actividades laborales se relaciona con la mitad de los contenidos escolares).

Cabe hacer mención que aunque en el cuestionario marcaban que no había demasiada relación entre el trabajo y los estudios, no manifestaban desagrado o molestia por esta situación, sino que solo lo mencionaban y procedían a ubicar los aprendizajes que habían desarrollado en los dos ámbitos: el hecho de que no haya relación no conduce, necesariamente, a la insatisfacción por parte de los jóvenes, situación que coincide con estas posturas que critican la obsesión por la adecuación entre carreras y puestos de trabajo, aunque en general los estudiantes sí pretenderían en un futuro ubicarse en un trabajo relacionado con su formación profesional.

<b>RELACIÓN ENTRE LOS ESTUDIOS Y EL TRABAJO POR INSTITUCIÓN (CASO)</b>				
	<b>ALTA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>BAJA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>ACAPULCO</b>	28.0	28.0	44.0	100
<b>CULIACÁN</b>	26.8	43.9	29.3	100
<b>LA PIEDAD</b>	29.6	33.3	37.0	100
<b>LEÓN 1</b>	29.7	28.1	42.2	100
<b>LEÓN 2</b>	46.8	20.8	32.5	100
<b>TEPIC</b>	41.8	18.2	40.0	100

Cuadro 10

Fuente: elaboración propia

En este sentido, se aprecia coincidencia con el planteamiento de Sala, Planas y Rompaey (2010), en cuanto a que investigaciones realizadas en países europeos han planteado que el hecho de no haber correspondencia entre la formación recibida y el puesto desempeñado, no implica un desajuste que provoque consecuencias negativas y que esta inadecuación tenderá a crecer pero sus efectos no deseados a disminuir.

La opinión de los estudiantes que trabajan al respecto cobra una importancia mayúscula porque finalmente ellos son los que viven estas relaciones y perciben

vinculaciones que desde las estadísticas no se alcanzan a visualizar, ni desde una mirada de carácter más estructural en la que se considera los elementos objetivos del trabajo, pero no los significados que los estudiantes van construyendo en el desempeño de sus funciones.

Por lo que corresponde a la relación percibida por los estudiantes entre la escuela y el trabajo que desempeñan, en función de las carreras, se identifica la influencia del contexto económico y sus orientaciones, en cuanto a la presencia o ausencia de las oportunidades de trabajo disponibles en relación con los estudios analizados, así como la orientación propia de las carreras y sus posibles campos laborales.

En lo que respecta a las relaciones percibidas por los estudiantes de administración, se observa que en Tepic encuentran una alta relación, al igual que los de La Piedad; por su parte, cerca de una tercera parte de los alumnos en León 1 piensan que dicha relación es baja y destaca que poco más de la cuarta parte de los estudiantes de la institución privada opinen en el mismo sentido, considerando que en su mayoría se trata de trabajadores que han regresado a la escuela, quizá debido a que la carrera no resultó ser lo que esperaban en términos de contenidos o de similitud con su trabajo.

La versatilidad de la carrera de administración, cuyo enfoque permite desarrollarse en muchos giros laborales, también puede ser un factor para que diversas actividades laborales se perciban como relacionadas, además de considerar el alto porcentaje de los estudiantes que manifestaron trabajar en el área del comercio y los servicios (ver capítulo III).

<b>RELACIÓN ENTRE LOS ESTUDIOS Y EL TRABAJO SEGÚN CARRERA (ADMINISTRACIÓN) Y POR INSTITUCIÓN (CASO)</b>				
	<b>ALTA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>BAJA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>ACAPULCO</b>	36.7	36.7	26.7	<b>100</b>
<b>CULIACÁN</b>	30.0	50.0	20.0	<b>100</b>
<b>LA PIEDAD</b>	52.6	36.8	10.5	<b>100</b>
<b>LEÓN 1</b>	34.5	34.5	31.0	<b>100</b>
<b>LEÓN 2</b>	41.2	32.4	26.5	<b>100</b>
<b>TEPIC</b>	60.0	40.0	0.0	<b>100</b>

**Cuadro 11**

Fuente: elaboración propia

En lo que se refiere al área de sistemas (Cuadro 12) es posible apreciar que en términos generales los estudiantes son los que plantean una relación más débil entre sus estudios y el desempeño de sus trabajos. En La Piedad la percepción acerca de la relación con el trabajo es baja: incluso no hubo ninguno que considerara como alto el vínculo entre lo que estudia y lo que trabaja; en este sentido, cabe suponer la influencia del contexto económico y la estructura laboral de la ciudad para explicarse esta percepción, que también está presente en Acapulco y en León 1; en contraste, tres cuartas partes de los alumnos de la universidad privada ubican una relación entre ambos espacios de desarrollo.

Una posible explicación radica en que se ha convertido en una carrera con alta demanda y las unidades económicas en los municipios considerados, aún no alcanzan importantes niveles de renovación tecnológica, particularmente la referida al campo de la informática, por lo que los estudiantes no perciban que exista demasiada relación, a pesar de trabajar en lugares donde hay computadoras, como los *call centers* y los cibercafés, repetidamente mencionados como centros de trabajo en todas las regiones consideradas para el presente estudio.

<b>RELACIÓN ENTRE LOS ESTUDIOS Y EL TRABAJO SEGÚN CARRERA (SISTEMAS) Y POR INSTITUCIÓN (CASO)</b>				
	<b>ALTA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>BAJA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>ACAPULCO</b>	22.7	13.7	<b>63.6</b>	<b>100</b>
<b>CULIACÁN</b>	22.2	33.3	44.5	<b>100</b>
<b>LA PIEDAD</b>	0.00	33.3	<b>66.7</b>	<b>100</b>
<b>LEÓN 1</b>	18.2	27.3	<b>54.5</b>	<b>100</b>
<b>LEÓN 2</b>	<b>50</b>	25	25	<b>100</b>
<b>TEPIC</b>	<b>50</b>	0	50	<b>100</b>

**Cuadro 12**

**Fuente: elaboración propia**

Por su parte, los estudiantes de ingeniería (Cuadro 13) también identifican, en lo general, una baja relación entre su carrera y el trabajo que desempeñan actualmente, situación que también obedece a las orientaciones económicas de las ciudades consideradas, en las que predomina el sector terciario, aún en una ciudad como León, con una industria tradicional, la del cuero y calzado, largamente asentada y que continúa teniendo una gran importancia para el desarrollo económico del municipio.

No obstante, la mitad de los estudiantes de la universidad privada encuentran que la relación es alta entre los estudios y sus trabajos, acaso debido a que su propia trayectoria laboral ya los colocó en labores vinculadas con la ingeniería y por ello regresaron a concluir o iniciar la carrera en esta área, además de que en León sigue existiendo una industria consolidada (cuero y calzado) como se mencionaba anteriormente, no obstante la diversificación que se empieza a experimentar en cuanto a otro tipo de giros (hospitales, turismo de negocios).

<b>RELACIÓN ENTRE LOS ESTUDIOS Y EL TRABAJO SEGÚN CARRERA (INGENIERÍA) Y POR INSTITUCIÓN (CASO)</b>				
	<b>ALTA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>BAJA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>ACAPULCO</b>	11.1	27.8	61.1	<b>100</b>
<b>CULIACÁN</b>	27.3	45.5	27.3	<b>100</b>
<b>LA PIEDAD</b>	19.0	33.4	47.6	<b>100</b>
<b>LEÓN 1</b>	34.8	21.7	43.5	<b>100</b>
<b>LEÓN 2</b>	50.0	10.5	39.5	<b>100</b>
<b>TEPIC</b>	37.8	16.3	45.9	<b>100</b>

**Cuadro 13**

**Fuente: elaboración propia**

Esta falta de correlación entre el contenido de los estudios y la naturaleza de las actividades laborales, en los casos de las carreras de sistemas y de ingeniería se explica también por las diferencias entre los argumentos genéricos dados a la necesidad de recursos humanos preparados en esas carreras (hay datos de crecimiento de la matrícula que lo expresan), y las oportunidades concretas de empleo en los municipios considerados, que no han crecido al mismo ritmo que la cantidad de egresados demandantes de un puesto de trabajo.

#### **4.2.1 Aplicaciones de los estudios en el trabajo**

Con respecto a la posibilidad de que lo aprendido en la escuela pueda ser aprovechado para el desempeño del trabajo (Cuadro 14), cerca de un 40% de los estudiantes perciben que sus estudios son muy aplicables al trabajo que están desempeñando; destaca el alto porcentaje en este sentido que se advierte en Tepic y en la institución privada de León, en contraste con la institución pública de la misma ciudad, donde no obstante más de la tercera parte ubica a sus estudios como altamente aplicables.



Cabe mencionar que en la citada institución privada, como se ha venido comentando, se identificaron más trabajadores-estudiantes, es decir, personas que regresaron al sistema escolar después de un periodo de interrupción y que se encontraban laborando de antemano, situación que les permitió elegir la carrera más en función de la naturaleza de su trabajo o de las áreas productivas afines a sus intereses.

Es interesante advertir que la percepción general acerca de la aplicabilidad de los estudios al trabajo es mayor que la relación apreciada entre ambos elementos, es decir, que aunque los estudiantes no encuentran total relación, sí identifican posibilidades de aplicación más allá de la posible adecuación del contenido del trabajo y de las materias curriculares: se puede pensar en todos los tipos de aprendizajes que no están explicitados o codificados ni en los currículos ni en los cursos de capacitación para el trabajo, y que sin embargo los estudiantes que trabajan extrapolan de un ámbito a otro, dándole un sentido personal y profesional, independientemente de los esfuerzos adecuacionistas o de correspondencia que emprenden las instituciones.

<b>APLICABILIDAD DE LOS ESTUDIOS EN EL TRABAJO</b>			
	<b>ALTA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>BAJA</b>
<b>ACAPULCO</b>	32.0	38.7	29.3
<b>CULIACÁN</b>	36.6	39.0	24.4
<b>LA PIEDAD</b>	35.2	38.9	25.9
<b>LEÓN 1</b>	35.4	24.6	40.0
<b>LEÓN 2</b>	48.1	20.8	31.2
<b>TEPIC</b>	49.1	20.0	30.9

Cuadro 14

Fuente: elaboración propia

#### 4.2.2 Aplicaciones del trabajo al desarrollo de los estudios

Resulta más difícil identificar qué tanto el trabajo puede aplicarse al desarrollo de los estudios, sobre todo para comprender ciertas temáticas escolares a partir de la propia experiencia laboral o de qué manera se puede ampliar un saber escolar en función de cómo se lleva a la práctica en el trabajo.

Salvo la institución particular de León y la Tepic, en todos los demás casos se aprecia una mayor tendencia a encontrar una baja aplicabilidad del trabajo en los estudios. Sin duda influye también el hecho de que el pensamiento habitual es que sea

más bien la escuela la que prepare para el trabajo y no al revés, aunque estos procesos de transferencia de saberes sean de ida y vuelta y no solo unidireccionales.

En las entrevistas realizadas también se detectó esta dificultad para identificar qué tanto lo que se desarrolla en el trabajo puede contribuir para el aprendizaje en la escuela, sobre todo si desde la perspectiva institucional o el trabajo al interior del aula, no se retoman las actividades de los alumnos como elementos de potencial aprendizaje (Cuadro 15).

<b>APLICABILIDAD DEL TRABAJO A LOS ESTUDIOS</b>			
	<b>ALTA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>BAJA</b>
<b>ACAPULCO</b>	25.7	32.4	41.9
<b>CULIACÁN</b>	26.8	41.5	31.7
<b>LA PIEDAD</b>	29.6	33.3	37.0
<b>LEÓN 1</b>	26.2	30.8	43.1
<b>LEÓN 2</b>	40.3	29.9	29.9
<b>TEPIC</b>	43.6	23.6	32.7

Cuadro 15

Fuente: elaboración propia

#### 4.2.3 Influencia del trabajo en el desempeño escolar

Un componente importante de las relaciones percibidas entre la escuela y el trabajo, refiere a qué tanto apoya el hecho de estudiar el desempeño del trabajo y viceversa; en este sentido, se inquirió sobre si los estudios influyen positiva o negativamente el desarrollo de las funciones productivas o, en su caso, no se percibe una afectación de ningún tipo. La influencia se relaciona también con la posibilidad de vincular ambos espacios y la manera de organizarse para cumplir con las responsabilidades correspondientes.

Los estudiantes que trabajan perciben en términos generales como positiva la influencia del trabajo en el rendimiento académico, sobre todo en la institución de León 2 y en la de Acapulco; en el caso de Culiacán, un importante porcentaje aprecia como negativa la influencia del trabajo (Cuadro 16): a pesar de las dificultades que implica la vivencia del doble rol, los propios sujetos parecen mostrarse convencidos de que están abonando para un desarrollo profesional y laboral.

INFLUENCIA DEL TRABAJO EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR			
	POSITIVA	NEGATIVA	NO INFLUYE
ACAPULCO	63.8	26.3	10.0
CULIACÁN	53.7	39.0	7.3
LA PIEDAD	57.1	30.4	12.5
LEÓN 1	59.4	26.6	14.1
LEÓN 2	73.7	19.7	6.6
TEPIC	34.5	34.5	31.0

Cuadro 16

Fuente: elaboración propia

#### 4.2.4 Influencia de los estudios en el desempeño laboral

En mayor proporción se valora como positiva la influencia del estudio en el desempeño laboral; destacando, una vez más, la institución de León 2, cuyos alumnos identifican con claridad la influencia positiva de sus estudios en términos laborales, por su condición de trabajadores estudiantes. Igualmente destaca el caso de La Piedad, que dentro de las regiones consideradas es la más pequeña y con mayor influencia rural, por lo que cabría pensar que se pudiera percibir la formación un poco más alejada del contexto.

En todos los casos, la percepción de que esta influencia es positiva ronda el 60%, situación que permite pensar que incluso los aprendizajes escolares pueden encontrar mayor significatividad cuando se ponen en práctica dentro de contextos laborales (Cuadro 17).

INFLUENCIA DEL ESTUDIO EN EL DESEMPEÑO LABORAL			
	POSITIVA	NEGATIVA	NO INFLUYE
ACAPULCO	69.2	12.8	17.9
CULIACÁN	61.0	14.6	24.4
LA PIEDAD	73.3	6.7	20.0
LEÓN 1	65.0	10.0	25.0
LEÓN 2	78.4	9.5	12.2
TEPIC	59.7	16.1	24.2

Cuadro 17

Fuente: elaboración propia

### **4.3 EL DESEMPEÑO DEL DOBLE ROL: ENTRE LA OPORTUNIDAD Y LA CARGA**

Los propósitos y estilos de vida de los jóvenes no siempre coinciden con las formas institucionalizadas de la escuela. De acuerdo Dubet (2011), existen tensiones entre la institución escolar y los jóvenes, que se manifiestan en al menos dos obstáculos: por una lado, la escuela ya no tiene el monopolio de la difusión de la cultura y por el otro, las materias y disciplinas escolares no tienen una estrecha relación con los gustos e intereses de los alumnos, de tal forma que los jóvenes se ven forzados a constituirse como alumnos y como sujetos de su experiencia escolar.

En diversos casos dentro de los contextos institucionales, los alumnos oponen la vida juvenil a la vida escolar propiamente dicha, situación que también viven algunos de los estudiantes que trabajan, en particular cuando su atención se centra más en sus actividades laborales y la escuela se convierte en un lastre. Una de los comentarios recurrentes al momento de abordar la doble condición, era la dificultad de perder oportunidades para la socialización, rasgo distintivo del ser joven.

#### **4.3.1 Beneficios de estudiar y trabajar de manera simultánea**

Los estudiantes que trabajan encuestados perciben tanto beneficios como obstáculos para desempeñar el doble rol, con una tendencia hacia la valoración positiva. Por una parte, los estudiantes hacen referencia a la posibilidad de proyección profesional, al aprendizaje y a la cobertura de la necesidad tanto de sostenimiento como de independencia con respecto al hogar paterno; por la otra, aducen que enfrentan falta de tiempo para poder cumplir en ambas esferas de acción, por lo que son sujetos de presiones que no tienen los estudiantes de tiempo completo y cierta pérdida de vida social, factor importante sobre todo por la etapa vital en la que se encuentran los jóvenes.

Entre las respuestas de los cuestionarios aplicados que consideran positiva la influencia entre ambas esferas de acción, se menciona que es posible comprender la utilidad y aplicación de los conocimientos, aterrizando la teoría y adaptándola a la realidad. El trabajo permite, por ejemplo, participar más en las clases e incorporar estrategias para el aprendizaje escolar:

“He aprendido a usar mis recursos tecnológicos para facilitar el estudio” (Juan, sistemas en Culiacán, ECL/1).

“Cuando surge un tema en la escuela sobre suelas de zapatos por ejemplo, comento lo que sé” (Rodrigo, ingeniería en León, ECL/2)

En cuanto a la oportunidad que se tiene de aplicar lo aprendido en el aula dentro de los ambientes de trabajo, se comenta que los procesos laborales se desarrollan de mejor manera, con mayor velocidad o bien con un nivel de comprensión que permite darse cuenta de qué es lo que se está haciendo y cómo se está llevando a cabo.

De alguna forma, se percibe todavía la división que los alumnos hacen de teoría y práctica y pareciera que la visión drástica que se tiene de la escuela y del trabajo como dos ámbitos que funcionan con lógicas distintas, empieza a diluirse aunque persisten perspectivas en las que se observa la distinción tajante de asignarle a la institución educativa la finalidad de aprender en términos cognitivos y el trabajo para poner en práctica.

“Vas haciendo más rápido las cosas y con mayor calidad” (Marcos, administración en León, EIL3).

“Hace vivir los temas que se hablan y aplico lo que leo en la escuela” (Adriana, sistemas en Tepic, EIL5).

“Cuando la teoría se aplica en el trabajo se vuelve más comprensible, aprendes de los compañeros de trabajo y del ámbito donde se desarrolla el trabajo, valoras más las cosas y te vuelves más responsable” (Edmundo, ingeniería en León, EC/L6).

“Saber cómo aplicar el conocimiento y llevarlo a un nivel cerebral” (Diego, ingeniería en Culiacán, EICL2).

Se percibe también un reconocimiento de la importancia que puede tener el conocimiento escolarizado para el desempeño en el trabajo, aunque se trate de un conocimiento típicamente codificado y aún en una lógica de carácter disciplinar. Se reconoce en particular y sobre todo como un soporte de comprensión para desarrollar las funciones desde una perspectiva más consciente y con mayores posibilidades de proponer mejoras e incluso se percibe que con los conocimientos existe la oportunidad de tener un mejor desarrollo en los ambientes laborales.

“Ayuda a tener fundamentos para la toma de decisiones” (Julio, administración en Culiacán, ECC1).

“Tengo la información fresca y si tengo duda pregunto a mis maestros” (Darío, ingeniería en Acapulco, EIA2)

“La aplicación de herramientas de estudio te hace persona más capaz, para interpretar, analizar y aplicar los conocimientos” (Jimena, sistemas en Tepic, T1).

“Me ayuda a implementar nuevas técnicas en el trabajo” (Justo, ingeniería en Tepic, EC/12).

Asimismo, los estudiantes identifican el reconocimiento de sus empleadores y de otros trabajadores a su formación escolar y le adjudican potencial como puente para la movilidad jerárquica: en este sentido, se puede advertir que la escolaridad del nivel superior, dependiendo del contexto laboral, aún es objeto de valoración en determinados ambientes:

“Valoran en cualquier lugar a una persona que estudia, toman más en cuenta mis opiniones para realizar mejoras en el método de trabajo y los empleados te toman en cuenta para expresar molestias” (Aldo, ingeniería en León, ECL/7).

“Nos dan mejores atenciones y tienes el interés de los patrones sobre ti, puedo buscar promoción a nuevos puestos y tengo un motivo para estar ahí” (Rebeca, administración en La Piedad, EI/P3).

“Se puede aspirar a un puesto más alto, me siento más preparado que muchos de mis compañeros, te desenvuelves mejor” (Beto, ingeniería en León, ECL8).

“Me apoyo en mi aprendizaje para poder desarrollarme más en el ámbito laboral” (Armenia, administración en Acapulco, ECA9).

“Hago relaciones con compañeros de trabajo que después pueden acomodarme en otro trabajo” (Roque, sistemas en León, ECL7).

El reconocimiento del aprendizaje en la escuela y su relación con el trabajo en términos de amplitud de horizontes y aumento de perspectivas, también se identificó en las respuestas de los estudiantes, sobre todo en cuanto a un proceso de crecimiento personal que integra cambios actitudinales entre los que se aprecia una mayor valoración del tiempo disponible y de las oportunidades personales, de aumento de confianza personal y de una mayor disposición para el trato con los demás.

“Te ayuda a valorar todo lo que aprendes en la escuela, a construirme con mayor responsabilidad, a pensar rápido, a adquirir habilidades que no sabías que podías desarrollar, a superarme más y a considerar todo el tiempo posible como tiempo valioso de estudio” (Linda, administración en Culiacán, EC/C8).

“Tienes diferente perspectiva, se adquiere experiencia, aprendo a ser una persona más abierta con los demás” (Yadira, administración en Culiacán EC/C9).

“Aprovecho realmente el tiempo que tengo, soy más responsable, ayuda a la organización personal” (Héctor, ingeniería en Acapulco, EC/A6).

“Te acostumbras a trabajar y estudiar, te vas organizando y se vuelve un hábito... por eso en vacaciones no sé qué hacer” (Federico, sistemas en León, EC4/5)

En síntesis, los beneficios percibidos por los estudiantes que trabajan por el hecho de desempeñar este doble rol, se pueden categorizar en los siguientes rubros, que se relacionan con los motivos para estudiar y trabajar que expresaron los estudiantes que trabajan y que fueron revisados en el capítulo anterior:

**a) De proyección:**

Menciones relacionadas con la adquisición de experiencia, ir conociendo el campo de trabajo sin dejar de estudiar para después conseguir un mejor empleo y ocupar el tiempo en actividades que en un futuro los van ayudar (trabajar y estudiar de manera simultánea), se observan como la perspectiva que los estudiantes van construyendo en términos de su carrera no sólo escolar, sino también profesional. Se reconoce también como un proceso de madurez que se va fortaleciendo poco a poco en buena medida porque se cuenta con un sentido más o menos ubicado que funciona a manera de orientador de las acciones.

**b) De aprendizaje:**

La posibilidad de aplicar lo que se aprende en la escuela (la teoría, según comentan), de comprender la forma en que funcionan los ambientes de trabajo y el hecho de ir adquiriendo la disciplina y la tolerancia a la presión, se identifican como elementos importantes que la alternativa de combinar ambas actividades implica. Aparece la capacidad emprendedora, manifestada en las intenciones curriculares, como una de las que los propios estudiantes que trabajan retoman en sus discursos.

También se mencionan las alternativas de relacionar los conocimientos y ponerlos en práctica; el desarrollo de capacidades para la organización personal, el aprovechamiento del tiempo, la constancia y al responsabilidad para manejarse en circunstancias diversas. Estos son algunos de los aprendizajes más importantes que se encuentran en las respuestas de los estudiantes, cuya profundización será objeto del siguiente capítulo, en el que se ahonda sobre la construcción de saberes para el desarrollo de competencias.

### c) **De sostenimiento:**

Los beneficios identificados por los estudiantes que trabajan se ubicaron también en la posibilidad de contar con independencia económica, que brinda una sensación de crecimiento personal aunada a la continuación de los estudios; apoyo a los padres o familiares que lo requieran, así como contribución con el hogar paterno; ingresos para los gastos personales y para los escolares, tales como el pago de inscripción y materiales educativos necesarios para el estudio.

Uno de los problemas que se han detectado en cuanto al trabajo de los estudiantes, consiste en la necesidad forzada de trabajar como condición para poder estudiar, aunque cabe mencionar que en la mayoría de los aquí contemplados, no se encontró esta situación, sino más bien se percibió que incluso los que manifestaban trabajar para poderse pagar sus estudios, lo hacían convencidos y sin plantearlo como un problema.

“De mis conocimientos obtengo utilidades”, mencionó uno de los estudiantes a manera de síntesis pragmática al respecto del beneficio de los estudios vinculado al proceso de trabajo. Estos beneficios, si bien se relacionan con las motivaciones descritas en el capítulo anterior, pretenden distinguirse en cuanto al potencial que puede generar el desempeño simultáneo.

#### **4.3.2 Obstáculos en el desempeño del doble rol**

A pesar de que la mayoría de los estudiantes que trabajan manifiesta orgullo y satisfacción por el desempeño de ambas actividades, también se identificaron opiniones que expresan las dificultades para poder llevar a cabo las dos actividades; en ellas predomina el compromiso con el trabajo por sobre los estudios, es decir, se identificó que si en alguna de las actividades no es posible cumplir con lo solicitado, usualmente es la escuela la que se deja en segundo término, independientemente de que se trate de los estudiantes que trabajan o de los trabajadores que estudian.

Los estudiantes que afirmaron que el hecho de trabajar afecta a sus estudios en forma negativa, señalaron diversas razones, tales como: la falta de tiempo, la dificultad para hacer las tareas o no realizarlas como se debiera y la prioridad que se le da al trabajo sobre la escuela; en este sentido afirman que el hecho de contar con un trabajo impide dedicarse como se requiere a la escuela, como por ejemplo en la participación de



trabajos en equipo y no es positivo para el desarrollo de los estudios, como lo manifiestan algunas investigaciones que plantean la afectación al cumplimiento escolar por la carga del desempeño de un trabajo:

“Al estar en el trabajo me ocupo solamente de actividades laborales, no realizo todas mis actividades adecuadamente” (Eugenia, administración en Acapulco, EIA4).

“A veces lo descuido un poco por estudiar o hacer tareas, a veces estudio más que trabajo, son lugares y tiempos distintos, no siempre estoy al 100%” (Raúl, ingeniería en León, ECL/5).

“No puedo estar todo el día en la fábrica y no alcanzo a realizar todas mis actividades ya que van de la mano con los obreros” (Fernando, ingeniería en León, LEI3)

En el caso de otros obstáculos que identifican los estudiantes que trabajan destaca la dificultad del tiempo y el descuido que se puede llegar a tener con la propia salud: no ir a clase por desvelos en el trabajo o incluso el traslape de horarios. Los riesgos como la mala alimentación, las presiones o la falta de sueño, son referidas también en algunos casos, así como el cansancio mental que puede provocar el hecho de cumplir rutinas de trabajo y escuela prolongadas.

“Se puede volver una rutina muy pesada y aburrida estar atendiendo las dos actividades” (Ana, sistemas en León, EC/L4).

Y aquéllos que no encontraron una afectación ni positiva ni negativa, comentaron que el trabajo se aprecia como una costumbre o que sirve para utilizar tiempo libre en fines de semana a manera de distracción; señalaron que son dos actividades diferentes y cada una se trata por separado. Al parecer ya están habituados al ritmo que impone la escuela y el trabajo y lo perciben como parte de la cotidianidad, aunque privilegiando el cuidado del trabajo:

“Casi siempre para cumplir con las condiciones del trabajo y poder conservarlo le damos prioridad y de cierta manera es algo que nos ayuda a que no afecte el desempeño” (Marcela, administración en León, EC/L5).

Es así como los estudiantes identifican también obstáculo y presiones para poder desempeñar el doble rol, aunque cabe mencionar que ante la pregunta de si dejarían de trabajar si pudieran, todos contestaron que no, a pesar de la identificación de estas dificultades que en efecto pueden llegar a afectar sobre todo el desempeño escolar y en

ciertos momentos, la salud física y mental de los jóvenes sujetos a los vaivenes del cumplimiento del doble rol.

#### **4.4 EL FUTURO SÍ EXISTE: EXPECTATIVAS AL TERMINAR LA CARRERA**

Parte de la información que se recabó con los estudiantes encuestados y con los estudiantes que trabajan entrevistados consistió en indagar la visión de futuro que ellos tenían sobre su propia vida, sin especificar una temporalidad precisa salvo que pensarán sus respuestas en un escenario al término de su carrera. Éste fue el único apartado en el que cabía una cierta comparación entre los estudiantes que trabajan y los que solo se dedican a los estudios, además de considerarse importante en el sentido de cómo el hecho de trabajar puede modificar la visión y la construcción de escenarios futuros.

En efecto, las respuestas entre quienes ya cuentan con un trabajo y quienes solo estudian presentan algunas diferencias; en la mayoría de los casos, las respuestas de estos últimos fueron de carácter más general (ser empresario, laborar en una empresa reconocida), mientras que en el caso de los estudiantes que trabajan, salvo algunas excepciones, se plantearon el futuro con base en el doble rol que están viviendo en este momento. Como sucede con las anteriores contestaciones, también aquí se encontraron diversos propósitos en una misma respuesta a manera de objetivos parciales que se van cubriendo en etapas vitales.

“Realizar una maestría, ingresar a una academia de baile profesional, trabajar para el gobierno y tener un negocio propio” (Carla, administración en León, C32).

“Obtener un buen trabajo en el que me pueda desempeñar ampliamente para luego poner un negocio propio” (Dana, administración en Acapulco, C219).

Un primer escenario de respuestas se refiere primordialmente a los estudiantes que no trabajan. Se ubicaron en la pretensión de entrar a trabajar a una buena empresa, en un puesto que tenga relación con la carrera estudiada y con un buen nivel jerárquico y salarial; incluso hubo personas que precisaron en qué organización o empresa quisieran trabajar. Los estudiantes que ya laboran, plantearon el interés por mejorar su trabajo actual.

“Trabajar en una empresa de gerente o de reparador de grandes máquinas complejas” (Axel, ingeniería en La Piedad, C12).

“Ser empresario o jefe de sistemas de una gran empresa” (Gael, sistemas en Culiacán, C595).

“Conseguir un trabajo con prestaciones” (Demetrio, sistemas en Culiacán C597).

“Ser maestro de bachillerato y tener un empleo de medio tiempo con posición buena” (Ernesto, administración en León, C431).

“Ingresar a una empresa como ingeniero Industrial y llegar a gerente” (Gabriel, ingeniería en León, C458).

Un segundo escenario en el que se ubican principalmente los estudiantes que trabajan, está caracterizado por el deseo de encontrar la independencia laboral, planteada a partir de la idea de ser el propio jefe, poner un negocio o hacer crecer el negocio actual, generalmente de la familia. Se trata de una aspiración que se ha ido construyendo socialmente en los estudiantes de educación superior y que además ha sido influenciada por las propuestas curriculares en las que se introducen programas para el desarrollo de emprendedores.

“Crear mi propia empresa donde pueda trabajar profesionalmente además de tener mi propio ingreso para apoyar a mis padres” (Carla, administración en La Piedad, C19).

“Aprender más en el ámbito práctico ya que la carrera es en su mayoría teórica, hacer mi propio negocio” (Mauricio, ingeniería en Tepic, C376).

“Ejercer mi carrera y posteriormente dejar de ser empleado” (Omar, ingeniería en León, C110).

“Pedir un préstamo en el gobierno (Pymes) y poner mi propia empresa junto con otros compañeros egresados” (Rosa, sistemas en Acapulco, C220).

“Dedicarme a mi propio negocio, trabajar de lo que aprendí por mi cuenta. No quiero trabajar para alguien más” (Victoria, sistemas en León, C494).

“Comenzar mi propia empresa de servicios y viajar por el mundo” (Saúl, sistemas en Culiacán C599).

Un tercer escenario observado, en el que también predominaron los estudiantes de tiempo completo, en las respuestas quedó definido por el interés de continuar con los estudios o seguir preparándose, considerando el extranjero como una alternativa para tal efecto: estudiar una maestría aparece de manera recurrente, quizá por el efecto ya conocido entre ellos de la devaluación de certificados, igual que aprender otros idiomas,

particularmente el inglés, sello característico de las lógicas imperantes en términos de globalización y necesidades formativas en un mundo más abierto.

“Estudiar una maestría, después un doctorado y después dedicarme a la investigación o trabajar en una empresa reconocida” (Lázaro, sistemas en Acapulco, C237).

“Estudiar una maestría en otro país y después hacerme cargo de la empresa” (Jesús, ingeniería en León, C85).

“Estudiar una maestría en Europa” (Marisol, ingeniería en León, C424).

Un cuarto escenario compartido de respuestas, en el que se encontraron alumnos que trabajan y que sólo estudian, se refiere a la intención de poner en práctica lo aprendido en la escuela y de poder desarrollarse como profesionistas, considerando una mirada de carácter social en la que se busca beneficiar a otras personas o a la comunidad en su conjunto; no fueron las respuestas predominantes, pero sí hubo estudiantes que plantearon esta perspectiva de apoyo a los demás con un sentido de mayor conciencia social.

“Plasmar lo que me enseñaron y forjar a las personas allegadas a mí la educación que me pasaron mis maestros” (Lulú, ingeniería en León, C100).

“Estudiar una maestría, doctorado. Realizar investigaciones que puedan ayudar a mejorar la calidad de vida de mi sociedad” (Emiliano, sistemas en Acapulco, C168).

“Desempeñar mis conocimientos con entusiasmo dentro de una buena empresa y aprender cosas nuevas dentro de ésta. Adquirir más conocimiento” (Lolita, administración en Acapulco, C207).

“Ingresar a una organización en la que me puedan dar la oportunidad de poner en práctica mis conocimientos” (Julio, ingeniería en León, C423).

“Trabajar en una empresa que permita el desarrollo profesional y ético, seguir estudiando inglés y comenzar a estudiar francés” (Mariela, administración en León, C437).

Vinculado con el desarrollo profesional, con el crecimiento laboral o con la continuación de los estudios, se encontró un quinto escenario de proyecciones en las que los estudiantes, tanto los que trabajan como los que no, expresan su deseo por cambiar de ciudad o país, según las oportunidades, deseos y aptitudes presentes, entreverando diversos logros potenciales tanto económicos como escolares y profesionales: parecería, en estos casos, que la vida está en otra parte (Kundera dixit).

“Cambiar de ciudad y abrir un negocio, al tener un mejor nivel económico estudiar una maestría” (C48).

“Salir al centro o norte del país para colocarme y ejercer mi profesión, tal vez hacer una maestría” (Alfonso, administración en Acapulco, C224).

“Trabajar en el extranjero, especializarme en un área, saber otros idiomas y tal vez poner una empresa” (Ignacio, ingeniería en Tepic, C296).

“Trabajar para poner en práctica mis conocimientos, pero me gustaría estar en otro país trabajando” (Gilberto, ingeniería en León, C490).

Finalmente, un sexto escenario se constituye a partir de respuestas de ambos tipos de estudiantes referidos en este apartado (los que trabajan y los que solo se dedican a la escuela) que tienen que ver con un interés de carácter más personal, ubicando al trabajo como un medio para poder constituir una familia o bien desarrollarse desde una racionalidad más orientada al gusto por la actividad misma y por satisfactores que pasan más por ámbitos emocionales que económicos.

“Desarrollar una actividad que me guste y me apasione” (Óscar, ingeniería en Culiacán, C566).

“Encontrar un trabajo que me dé tiempo para disfrutar a mi familia” (Carolina, ingeniería en Culiacán, C575).

“Empezar a formar una vida familiar, empezar una empresa o seguir con el negocio familiar y hacerlo destacar mucho más” (Fabricio, ingeniería en La Piedad, C140).

Es así como los estudiantes que trabajan van conciliando sus necesidades presentes con sus expectativas de futuro, estableciendo estrategias diversas para el desempeño del doble rol y procurando, en la medida de sus posibilidades, aprovechar las oportunidades que se les han ido presentando, tanto para estudiar en el nivel superior, como para desempeñar un trabajo que, más allá de las apreciaciones que se puedan tener desde criterios objetivos, generan en los jóvenes un conjunto de sentidos que les permiten continuar en este proceso de búsqueda.

## CAPÍTULO V

### LOS APRENDIZAJES DESARROLLADOS POR LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN

En este capítulo se despliega un análisis de los aprendizajes identificados por los estudiantes que trabajan, tanto a lo largo de su trayecto escolar en el nivel superior, como en los ambientes laborales en los que se desempeñan. Con base en esta primera aproximación, se pretende explorar los diferentes tipos de relaciones que los propios sujetos encuentran entre dichos aprendizajes, a partir de las cuales se establecieron algunos rasgos de las formas que adoptan estas vinculaciones entre lo que se aprende en la escuela y en el trabajo.

En un primer momento, se plantea la manera en la que se entiende el aprendizaje en el contexto de la investigación, para después reflexionar en torno a la noción de saber y competencia: se propone la integración de estos tres elementos en cuanto que el aprendizaje es un proceso de reconstrucción cuyos resultados se expresan en saberes, mismos que pueden ser de diferente índole (cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos) pero que se pueden integrar en competencias, entendidas aquí como la interacción reflexiva y funcional de saberes, orientados hacia la transformación de la realidad interna y externa de la persona.

En un segundo momento, se exponen los hallazgos obtenidos en cuanto a los aprendizajes declarados por los sujetos participantes, con base en la aplicación de la encuesta y las entrevistas tanto individuales como colectivas, en las que se buscó ahondar precisamente en las propiedades del aprendizaje y sus posibles dimensiones, de acuerdo con la propuesta de la teoría fundamentada.

Como se ha mencionado con anterioridad, la presente investigación se centra en los aprendizajes que desarrollan los estudiantes que trabajan, de acuerdo con su propia percepción, particularmente en dos ámbitos de su vida: la escuela y el trabajo, y en qué tipo de relaciones encuentran entre lo que se aprendió en cada uno de ellos, es decir, en qué medida identifican complementariedades, contradicciones o divergencias entre lo aprendido en la escuela y en el trabajo.

Conviene aclarar que no se observaron diferencias sustantivas entre los aprendizajes identificados por los estudiantes según la región, sino más bien en función de los contenidos propios del trabajo o de la carrera, considerando que los espacios

laborales de carácter más profesionalizante (ver tipología planteada en el capítulo II), permiten una mayor diversidad en los tipos de saberes construidos, mismos que se ubicaron más en la universidad privada que en los institutos tecnológicos.

En el mapa se ubican las perspectivas del aprendizaje, los contextos y los tipos de saberes que se identificaron en las respuestas de los estudiantes, para después analizarlos a la luz de la noción de competencia en cuanto a su integración.



## 5.1 PERSPECTIVAS SOBRE EL APRENDIZAJE

A continuación se desarrollan algunas precisiones acerca de cómo se entiende el aprendizaje y cuáles son los enfoques considerados para explicar los hallazgos en campo, incorporando la noción de competencia entendida desde la perspectiva de la integración de saberes de diversa índole. Se presentan las ideas centrales que funcionaron como base conceptual para entender el aprendizaje de los estudiantes que trabajan: se plantean ciertas generalidades y los dos enfoques que guiaron la comprensión del fenómeno del aprendizaje, así como los contextos en los que éste se vuelve relevante.

### 5.1.1 Vida y aprendizaje

El aprendizaje, entendido desde diversos ángulos, se ha constituido como una noción con gran presencia en los discursos políticos, sociales y económicos. En los discursos de carácter político y de los organismos relacionados con la educación, se habla del aprendizaje como la capacidad principal para que los individuos, las organizaciones y las sociedades en general, puedan alcanzar mejores niveles de desarrollo y de calidad de

vida, en donde las personas tengan mayores oportunidades para desplegar sus potencialidades y el tejido social se constituya a partir de lazos democráticos que construyan ciudadanía.

En la llamada sociedad del conocimiento, el aprendizaje a lo largo de toda la vida se erige como una base sustancial para el crecimiento social y como un ideal al que se aspira como grupo comunitario, trascendiendo la idea de que solo se aprende en la escuela: más bien se busca crear redes de aprendizaje en las que participen diversas instancias orientadas a la creación de ciudades, pueblos y regiones del aprendizaje, habitadas por aprendices que inciden directamente en sus procesos de desarrollo (Longworth, 2003).

En prácticamente todos los enfoques y teorías relacionadas con el aprendizaje (conductista, cognoscitivista, constructivista, sociocultural, situado) aparece la noción de cambio más o menos permanente en la persona: transitar de una situación de “no saber” a “saber”; de no comprender una idea a comprenderla; de no poder hacer determinada actividad a poder llevarla a cabo o, en su caso, realizarla “mejor”, en función de ciertos criterios o percepciones, e incluso de transformar los propios comportamientos, adquiriendo algunos y evitando otros, de acuerdo con la naturaleza de los contextos en los que se desenvuelve una persona.

Ha existido coincidencia también en que el proceso de aprendizaje se desarrolla en ciertas condiciones externas a manera de situaciones en las que puede ocurrir (Gagné, 1987), algunas de las cuales pueden favorecer el aprendizaje autónomo (Aebli, 1991) o bien, inhibirlo; que implica una actividad del propio sujeto con base en sus antecedentes y capacidades previas y que dicho proceso es diferente en función del contenido o de lo que se aprende.

Dada la complejidad del fenómeno del aprendizaje es posible identificar diversas posturas acerca de qué y cómo se aprende, cuál es la importancia de los factores internos de la persona y de los elementos contextuales que intervienen en este proceso, y cómo se puede determinar lo que un sujeto aprendió y qué nivel de profundidad alcanzó.

Estos contrastes de énfasis no sólo están dados a partir de la diferencia entre las disciplinas relacionadas –neurofisiología, psicología, pedagogía, epistemología, sociología- sino incluso también al interior de ellas; por ejemplo, para la corriente



conductista, el aprendizaje se desarrolla a partir de un cambio en la conducta observable, basado en la diada estímulo-respuesta, mientras que para el cognoscitvismo tienen más importancia los procesos mentales de los sujetos y para el humanismo la transformación personal en términos de valores y actitudes; otras posturas más vinculadas con el constructivismo social, plantean que los cambios cognitivos implican, de manera simultánea, procesos sociales e individuales (Newman, Griffin y Cole, 1991).

El aprendizaje es un proceso complejo orientado a comprender y transformar la realidad, en el que intervienen las capacidades mentales, las acciones y las emociones de las personas; se puede analizar desde la actividad externa e interna del sujeto; desde los factores contextuales así como las situaciones que se presentan y el grupo social en el que se encuentra la persona, y desde los resultados alcanzados, que para efectos del presente escrito son entendidos como saberes, mismos que pueden tener un mayor énfasis en el ámbito cognoscitivo, procedimental, actitudinal o metacognitivo. Como se plantea más adelante, cuando los estudiantes entrevistados se refirieron a sus aprendizajes, aludieron más a los resultados –a lo que ahora saben- que al proceso interno, aunque también refirieron a las acciones que llevaron a cabo para alcanzarlo. Los enfoques acerca del aprendizaje retomados para la presente investigación, se presentan a continuación.

### **5.1.2 Aprendizaje experiencial y situado**

El papel de la experiencia en el aprendizaje ha sido planteado para contrastar la idea enciclopedista o de acumulación de datos e información, como sinónimos del hecho de aprender. Desde finales de los años treinta del siglo XX, John Dewey proponía que la escuela debía transformarse para brindar a los alumnos espacios donde vivieran experiencias comunitarias y democratizadoras, participando en prácticas sociales que generaran auténticos aprendizajes conectados con la vida. La formación científica en conjunto con una educación pragmática, además del desarrollo de un pensamiento reflexivo en un marco democrático, se consolidó como la base para una serie de propuestas centrales para la consolidación del aprendizaje experiencial, retomado desde varias posturas actuales. La experiencia, en este sentido y como afirma De la Garza (1995), ya no se entiende como oposición a la razón, sino como una integración en la que interviene la indagación y el cuestionamiento como el medio para resolver los conflictos y situaciones que se nos van presentando.

Schön (1987) refuerza esta noción cuando enfatiza la importancia de la práctica reflexiva como forma central del aprendizaje: las personas aprenden haciendo aquello en lo que pretenden profesionalizarse, con la guía de expertos que los inician en las tradiciones de determinada práctica, aunque sean los propios estudiantes quienes descubran las relaciones entre los métodos empleados y los resultados obtenidos. Este autor distingue la reflexión en y sobre la práctica: en este sentido, los estudiantes que trabajan desarrollaron estos procesos de reflexividad sobre lo que aprendieron, por lo que media el recuerdo y la significatividad de sus acciones para aprender.

De acuerdo con Chaiklin y Lave (1996) las personas que actúan y el mundo social de la actividad no pueden ser separados, pero en realidad no se han analizado con suficiente atención las relaciones entre las personas que actúan y el mundo social, así como tampoco es común repensar el mundo social de la actividad en términos relacionales. En cuanto al aprendizaje, su concepción es compatible con la perspectiva constructivista por la importancia que tiene la actividad del sujeto y su participación en la comunidad a la que pertenece: afirman estos autores que el aprendizaje está presente en todas las actividades aunque a veces no se le reconozca como tal, y se refiere a una cambiante participación en los ambientes culturalmente determinados de la vida cotidiana.

En este sentido, la presente investigación retoma la propia percepción de los estudiantes trabajadores acerca de lo que han aprendido en uno y otro ámbito, a partir de sus concepciones sobre lo que significa el hecho de aprender algo: ya sea en términos de comprensión, de saber hacer o de cambios en sus actitudes, retomando la noción de sus prácticas escolares y laborales.

Es así como el aprendizaje situado (Lave, 1991) y las comunidades de práctica (Wenger, 2001), se constituyen como conceptos pertinentes para orientar este estudio en cuanto a que se busca analizar el desarrollo de saberes en contextos diferentes, con características distintivas. Además, esta forma de comprender el aprendizaje permite abordar desde una perspectiva social el proceso de construcción que realizan las personas para desarrollarse y vincular su actuación en la escuela y en el trabajo.

Sadler (2009) percibe a este tipo de aprendizaje como un cuerpo teórico para aproximarse de distintas maneras a la ciencia de la educación, considerando conceptos como identidad, discurso y comunidades de práctica. El autor plantea que todo

aprendizaje es situado, como se mencionaba con anterioridad, aunque no todos los contextos son igualmente favorables para el desarrollo del conocimiento.

Es así como se retoman los conceptos relacionados con la teoría social del aprendizaje, así como la importancia de la pertenencia a una comunidad para desarrollarse como sujeto interactuante en construcción de identidad, además de la posibilidad de consolidar capacidades productivas: dicho sentido de pertenencia puede ser encontrado tanto en el escuela como en el ámbito laboral, al igual que el paulatino desarrollo personal que puede ser apoyado de manera sustancial por la institución escolar y por el desempeño laboral.

El aprendizaje situado puede ser también una alternativa para los jóvenes desfavorecidos económicamente en el tránsito de la escuela al trabajo y a la vida productiva, dando sustento a esfuerzos y políticas públicas relacionadas con el apoyo a estos grupos poblacionales en riesgo de exclusión (Niemeyer, 2006), que si bien no parecería ser el caso de los estudiantes del presente estudio, dadas las fracturas estructurales del mundo del trabajo, el riesgo se ha extendido a muchos más jóvenes que parecerían haber llegado a puerto más o menos seguro.

Los conceptos desarrollados en la alternativa propuesta, permiten desprender posibles vías de exploración en los aprendizajes de los estudiantes trabajadores considerados en este texto. Proponiendo otra vertiente, Tangaard (2007) se apoya en la noción del aprendizaje situado para el desarrollo de programas vocacionales desde la escuela, considerando las contribuciones centrales y marginales en las comunidades de práctica de diversos contextos. En este sentido, el texto alimenta a la presente investigación en cuanto a la necesidad de explorar acerca de cómo los estudiantes-trabajadores plantean su futuro laboral y profesional, con base en la experiencia que están viviendo actualmente como sujetos que desempeñan el doble rol.

Para enfatizar la importancia de las relaciones sociales con respecto a los procesos de aprendizaje, F. Díaz Barriga plantea que “todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición, puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada” (2006: 20). Parecería

importante ubicar ciertos rasgos contextuales que favorecen más que otros dichos procesos de construcción de saberes.

Para la investigación aquí reportada es materia de análisis establecer una comparación entre lo que se aprende en la escuela en contraste con el trabajo, así como las condiciones y características de un contexto y otro, en el entendido de que los ámbitos laborales fueron sumamente diversos, casi equivalentes a cada uno de los estudiantes que trabajan, mientras que el ámbito escolar era común a ellos, siguiendo la lógica del estudio de casos múltiples.

Si bien tanto en las instituciones de educación superior como en los medios laborales se desarrollan procesos de aprendizaje situado, en el sentido de que se producen en una circunstancia específica y responden a una lógica particular, como se comentó con anterioridad, pareciera que es en el ámbito laboral donde se pueden identificar con mayor claridad y naturalidad en cuanto a su relación con la actividad misma, sin obviar los procesos de capacitación formales que se dan en algunas organizaciones.

Por su parte, en la institución escolar dichos procesos de aprendizaje son claramente intencionales, organizados con fines de enseñanza, seleccionados y secuenciados con criterios acordes a la naturaleza de las disciplinas o bien de formas relativamente arbitrarias derivadas de los procesos históricos de institucionalización de la escolaridad, y conforme a ejes más abstractos que los del desempeño profesional, en el que los procesos de aprendizaje se construyen eminentemente en la práctica y guiados por la lógica del desarrollo de las funciones productivas, sin que se obvien ciertos mecanismos intencionales como los cursos de capacitación que se llevan a cabo en las organizaciones laborales.

En este sentido, interesa también ahondar en los contextos en los que los estudiantes-trabajadores sujetos del estudio se desenvuelven, de tal forma que se encuentren elementos explicativos acerca de por qué aprenden con mayor o menor profundidad, significatividad y relevancia, no solo desde el punto de vista del propio contenido de los saberes, sino incorporando la mirada situacional para entender en forma más integral este complejo proceso que implica el aprendizaje.

### 5.1.3 Aprendizaje significativo y relevante

Es también pertinente incorporar la postura del aprendizaje significativo propuesta por Ausebel (1976), enmarcada en el enfoque constructivista, en la que plantea la importancia de relacionar nuevas informaciones con las que ya cuenta la persona, de tal forma que le pueda dar sentido al contenido que se le presenta y no únicamente lo repita mecánicamente. El aprendizaje se construye a partir de las representaciones de la realidad sobre todo a través del lenguaje que permite comprender los conceptos, en función de las estructuras y los saberes previos, con base en los cuales se construyen las proposiciones, ya sea como diferenciación progresiva (subordinación), integración jerárquica (supraordenado) y combinación (igual nivel jerárquico), pero siempre vinculando conceptos preexistentes con nueva información.

Es así como en las relaciones de los aprendizajes que desarrollan los estudiantes que trabajan, se pueden encontrar algunas variantes como cuando construyen un saber práctico en el trabajo y en la escuela lo identifican de manera conceptual, quizá ampliando la comprensión sobre dicho saber, o también, en forma combinatoria, pueden vincular informaciones con las que entran en contacto dentro del trabajo y de la escuela, construyendo significados que permanezcan a largo plazo y no nada más se queden en la memoria inmediata.

Apoyado en estas ideas relacionadas con la importancia de la significatividad en los procesos de construcción de saberes, Pérez Gómez (2004), se refiere al aprendizaje relevante como aquél que, con la característica de significatividad, promueve la reconstrucción de los esquema de conocimiento de la persona, es decir, no se queda en la frecuente yuxtaposición provocada por el aprendizaje significativo en la que los estudiantes combinan un estructura semántica para resolver problemas meramente académicos y una estructura semántica experiencial, que se mantiene como el esquema básico de resolución de situaciones de la vida cotidiana.

De esta manera, al egresar de la escuela, regresan a las explicaciones más de carácter intuitivo a pesar de haber desarrollado incluso ejercicios de aplicación en su trayectoria escolar. Entonces, siguiendo al autor, el aprendizaje relevante “se produce cuando, más allá de la yuxtaposición de esquemas explicativos, la importancia o tema de interés del individuo provocan la integración y en consecuencia la reestructuración de sus

esquemas experienciales, desestabilizados por la potencia explicativa y por la utilidad o relevancia vital de los contenidos aprendidos significativamente (2004: 262).

Para efectos de la presente investigación, también se retoma y adapta la conformación del aprendizaje a partir de sus tres componentes principales, de acuerdo con Pozo (2011): en cuanto a resultados, entendidos como saberes construidos; los procesos llevados a cabo por el sujeto, es decir, las actividades mentales que se ponen en juego, y en tercer término, las condiciones en las que se desarrolla, integrando las acciones externas y prácticas de los sujetos involucrados y el ámbito social en donde se despliegan dichos procesos.

Si bien el énfasis analítico del presente capítulo está puesto en el primer componente -los saberes reconocidos por los propios estudiantes- no dejan de considerarse, en el caso de quienes lo alcanzaron a identificar, un saber metacognitivo expresado en la reflexión sobre los propios procesos de pensamiento y aprendizaje, y los contextos escolares y laborales, entendidos como la interacción entre personas, procesos, ambientes físicos y psicológicos, herramientas tecnológicas y situaciones específicas con propósitos determinados, que facilitan u obstaculizan la construcción de saberes con un carácter más sólido y trascendente.

En efecto, en cuanto a la investigación, habría que tomar en cuenta que la ampliación del esquema experiencial para los estudiantes que trabajan resulta más factible, en cuanto a que viven los contextos reales del mundo laboral y el escolar, que para los estudiantes que solo experimentan la realización de las tareas de carácter académico que si bien algunas de ellas pueden buscar la vinculación con otros ámbitos como el laboral, siguen teniendo un fuerte matiz escolar.

## **5.2 Aprendizaje en la escuela y en el trabajo**

Cuando se plantea el cuestionamiento acerca de en dónde aprenden a trabajar los estudiantes universitarios, surge el debate acerca del papel de los estudios superiores pero también de las organizaciones laborales: las posturas que optan por una formación más generalista, en contraparte de las que abogan por procesos educativos más profesionalizantes, se han convertido en el centro de análisis de las propuestas curriculares. Desde la posición asumida en esta investigación, se plantea que los saberes

se construyen en ambos espacios y que la formación escolar puede sentar bases amplias para ser enfocadas en los procesos de aprendizaje en el trabajo.

### **5.2.1 Aprender en la universidad**

Si bien las instituciones de educación superior están enfocadas al aprendizaje profesional, para que éste se desarrolle intervienen diversos factores como la propuesta curricular, la gestión institucional, la infraestructura y, sobre todo, la capacidad de los docentes que trabajan en el aula con los alumnos; por su parte, en las organizaciones laborales, la posibilidad de que los trabajadores desarrollen procesos de aprendizaje, está en función de la manera en que se gestionan las actividades productivas, en cómo se organiza socialmente la producción y la tecnología, en el tipo de estrategias y enfoques organizacionales que se incorporan y en la importancia que le da a la capacitación la alta gerencia.

En la escuela hay una clara dimensión intencional para promover aprendizajes, propósito que se convierte en su razón de ser; en los trabajos, la intención central está ligada a la productividad y el aprendizaje se desarrolla como un soporte ya sea en forma premeditada, vía momentos formales de capacitación, o a través de la participación misma en los procesos productivos.

La noción de aprendizaje en cuanto a desarrollo individual y al nivel de participación en una comunidad dada, nos permite analizar los aprendizajes que los estudiantes del presente estudio identifican haber desarrollado en los ámbitos descritos. Por lo que corresponde al aprendizaje escolar, las aportaciones de autores como Marton y Säljö (1976), Entwistle (1997) y Biggs (2005) -éste último más enfocado a la educación superior- relacionadas con los enfoques superficial, profundo y de logro del aprendizaje, así como las perspectivas fenomenográficas y constructivistas que permiten entender los procesos y actividades que desarrollan los estudiantes para poder comprender, aplicar y teorizar acerca de los contenidos escolares, han servido de orientación para analizar lo que los jóvenes entrevistados declaran como sus resultados de aprendizaje, en los que también influyen variables de tipo emocional (Cañamero, 2009).

En tal sentido, el hecho de trabajar de manera simultánea a la realización de los estudios, puede ayudar a los estudiantes a generar aprendizajes profundos, que eventualmente pudieran constituirse en un enfoque de esta naturaleza, trascendiendo la

repetición o memorización, dado que se le puede dar un mayor significado, relevancia y contextualización a los contenidos analizados y al bagaje de conocimientos, referenciándolos a las situaciones que se viven al desempeñar el doble rol y estrechamente conectados con la forma en la que van resolviendo las situaciones que se les presentan.

De manera específica, en el ámbito de la educación superior, Brockbank y McGill (2008) plantean la importancia de enfocar el aprendizaje de manera crítica y transformadora, estableciendo estrategias en las que los alumnos participen, se involucren en reflexiones que les permitan identificar la relatividad del saber y ubicarse como sujetos autónomos en el mundo, capaces de reconstruir junto con otros las formas de actuar en él: para tal efecto, destacan la importancia del diálogo reflexivo para generar procesos de independencia, no en el sentido individualista, sino en cuanto a la búsqueda de la autonomía para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida.

### **5.2.2 Aprender en el trabajo**

Las implicaciones para el aprendizaje en los medios laborales, en función de las condiciones favorables que se pueden presentar en términos de recursos, mediaciones, niveles de sistematización del conocimiento y estrategias organizativas orientadas al crecimiento individual y grupal, van de la incorporación constante de oportunidades para construir nuevos saberes de carácter procedimental y actitudinal, hasta la apertura de espacios para la innovación y el análisis reflexivo en torno a posibles mejoras a los procesos propios de las funciones productivas.

En la medida en la que los contextos laborales resulten más estimulantes y retadores, en el sentido de plantearle al trabajador exigencias que requieran de la puesta en práctica de diversas capacidades; flexibles, en cuanto a la diversidad de alternativas productivas y la apertura a los cambios y que permitan la participación de las personas en el diseño, instrumentación, toma de decisiones y evaluación de proyectos laborales, será más factible que se desarrollen diversos tipos de saberes relacionados con las actividades del entorno organizacional. Existen, entonces, trabajos con un mayor potencial que otros quizá de carácter más rutinario o esquemático, para detonar aprendizajes, aunque en todos es factible que estos procesos estén presentes, sobre todo desde la apreciación de los sujetos. Los estudiantes que trabajan considerados en la presente investigación, en su mayoría y como se mencionaba en el capítulo III, se encuentran en trabajos cuyas



actividades no implican el uso de los saberes profesionales, aunque se identificaron algunos que en efecto a los están aplicando.

Vinculado a la concepción del aprendizaje de carácter experiencial aplicado en los ámbitos laborales, Raelin (2008), se centra en el concepto de aprendizaje basado en el trabajo (*Work-Based Learning*), desde lo individual hasta lo organizacional. Destaca las características, prácticas y componentes de este aprendizaje basado en la práctica y la reflexión metacognitiva. Se considera al aprendizaje como un proceso natural, inherente a la práctica y susceptible de desarrollarse en el trabajo al igual que en el formato tradicional del salón de clases, integrando teoría con práctica y la experiencia con el conocimiento.

Esta manera de entender el aprendizaje, como se puede advertir, coloca el énfasis en la reflexión sobre las prácticas. El autor desarrolla un modelo en el que vincula el conocimiento tácito y explícito con la teoría y la práctica, resultando cuatro acciones básicas: conceptualización, reflexión, experimentación y experiencia; se sustenta, también en tres tipos o estrategias para aprender: aprendizaje en la acción, reconocido por los estudiantes que trabajan al momento de expresar sus saberes en el ámbito laboral; comunidad de práctica, sobre todo percibida en su grupo escolar y en algunos casos con los compañeros de trabajo, y ciencia de la acción, orientada a generar nuevos modelos mentales de mayor evolución, que se puede advertir en algunos casos de estudiantes que lograron identificar procesos de aprendizaje de carácter metacognitivo.

En este tenor, Schuetze (2003) plantea las temáticas principales que se vinculan con la presente investigación: la utilidad de las habilidades y el conocimiento adquirido en la escuela, revisada en las percepciones y sentidos que le dan los estudiantes a sus aprendizajes escolares; la transición entre la escuela y el trabajo, analizada a partir del cotidiano vínculo que desarrollan los estudiantes que trabajan, dado el desempeño del doble rol, y la posibilidad de acceso y equidad en la escuela pública, considerada solo de manera tangencial a través de las percepciones expresadas por los alumnos de los institutos tecnológicos, en cuanto a la oportunidad de seguir estudiando a pesar de presentar la necesidad de trabajar.

De estos tres grandes ámbitos de análisis, se desprende el concepto de alternancia, en el que el aprendizaje en el salón de clases y en el campo del trabajo se combinan a través de distintas formas de enseñanza basadas en la integración de la

experiencia con los procesos cognitivos, de tal forma que cobre relevancia lo aprendido en la escuela y encuentre un referente en las prácticas del trabajo.

El concepto de alternancia que retoma el autor, entendido como la formación que articula los espacios escolar y laboral, resulta pertinente para el análisis de los estudiantes que trabajan en cuanto a que considera los contextos, en este caso escolar y laboral, como centrales para entender la posibilidad de desarrollo de aprendizajes. Cabe distinguir que este autor entiende la alternancia como una estrategia formativa planteada por la institución escolar, mientras que las transiciones cotidianas de la escuela al trabajo, resultan de la iniciativa propia de los estudiantes, alcanzando los propósitos de vinculación, aprendizaje y experiencia que persigue la mencionada alternancia.

El propio autor menciona tres tipos de educación alternativa: la educación remedial, enfocada a quienes dejaron trunco algún proceso formativo escolar, advertida en los trabajadores que regresan al sistema escolar, particularmente los de la institución privada; el análisis de la experiencia laboral como estrategia de aprendizaje, -entre la que se puede considerar la llamada Formación en alternancia y la Pedagogía de la disfunción, como una estrategia formativa en la que se retoman los imprevistos en el desarrollo de las funciones productivas como objetos de aprendizaje- y el entrenamiento sistemático enfocado a habilidades específicas para funciones productivas, mismo que se observó poco en las respuestas de los estudiantes. Además, existe una propensión entre los jóvenes, junto a trabajar en las vacaciones para ganar dinero, a combinar sus estudios con un trabajo mientras se encuentra un empleo más estable: aquí el aprendizaje se convierte en un proceso continuo y paralelo en el que los estudiantes van estableciendo una carrera y los empleadores van observando la posibilidad de reclutarlos, una de las ventajas ya mencionadas de empezar a trabajar antes de concluir con los estudios superiores.

### **5.3 LOS SABERES COMO RESULTADOS DEL APRENDIZAJE**

En función de la organización y análisis de los resultados, resulta importante realizar una breve reflexión en torno al significado del saber, por constituirse como una categoría de la presente investigación, y cómo se puede entender esta noción para analizar las percepciones de los estudiantes que trabajan en torno a sus aprendizajes, declarados en forma de saberes. En primera instancia un saber puede considerarse como aquello que ha sido adquirido, comprendido o aprendido, es decir, como un resultado

construido por el sujeto a través de una serie de acciones, tanto mentales como externas: un saber, desde esta perspectiva, no existe de manera independiente de la persona, sino que implica un proceso llevado a cabo por ésta.

A sabiendas de que un saber se puede concebir desde otros enfoques en cuanto a considerarlo como una certeza predeterminada y socialmente aceptada (los saberes científicos o los saberes disciplinarios, por ejemplo<sup>14</sup>), para efectos de esta investigación se parte de la esfera individual y de cómo la persona reconoce los saberes que ha ido desarrollando a lo largo de su paso por la escuela y por el trabajo, es decir, se pretende colocar al estudiante que trabaja en el centro de la construcción de saberes como sujeto interactuante en sus diferentes realidades y como detonador de transformaciones tanto internas como externas en dichos ámbitos.

A partir de que los estudiantes entrevistados pueden verbalizar los saberes que construyeron en la escuela, el trabajo y en el tránsito entre ambos espacios, están encontrando o confirmando el significado de su aprendizaje, más allá de los saberes institucionalizados en el currículo escolar o en el cumplimiento de las funciones asignadas.

Siguiendo a Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi (1998), un saber existe a partir de la relación entre una lengua y las acciones dentro de una práctica social específica, por lo que puede entenderse como un sistema simbólico al que se le añaden reglas de uso, es decir, que el saber pone el énfasis en la práctica, distinguiendo un saber discursivo y prescriptivo de un saber hacer: los primeros se relacionan con el discurso y el segundo con la transformación.

---

<sup>14</sup>Michel Foucault afirma que se le puede llamar saber, además de “al conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a darle lugar” (2003: 306), al espacio que tiene una persona para expresarse y tomar posición al respecto de los objetos de los que habla. A sabiendas de que el autor considera a los saberes con pretensión científica y a la práctica discursiva desde una perspectiva colectiva, es posible afirmar que algunos de los estudiantes que trabajan pudieron analizar los contenidos escolares y sus actividades laborales para poder posicionarse en la relación de aprendizaje que han establecido con dichos objetos. No obstante, en la presente investigación no se consideran los saberes como elementos constitutivos comunes, sino más bien desde el universo personal de comprensión y de construcción del discurso propio; tampoco se contempla la noción del saber, en este caso, como un campo o un dominio que articula un conjunto de conocimientos organizados en los que interviene un determinado ejercicio del poder que legitima unos sobre otros, sino más en el sentido de lo que las personas reconocen y sitúan como capacidades personales o productos de sus procesos de aprendizaje, sin que estén del todo ajenos a los campos del saber descritos.

En efecto, como apuntan los autores, los saberes comprenden recuerdos, operaciones mentales, actitudes, formas de percibir la realidad y modos de uso, transformando al sujeto de manera permanente para que pueda cambiar su entorno: implica, entonces, una apropiación de premisas y principios teóricos existentes en la cultura para reconstruir la propia realidad a partir de rupturas o integraciones con lo que ya se sabe, con los conocimientos y con el mundo personal.

Un componente adicional del saber es la creencia, en este caso retomada a partir de las entrevistas con los estudiantes, aunque no toda creencia implica un saber, como lo propone Luis Villoro (1989), dado su sentido lato y su sustento más experiencial que objetivo: el hecho de creer se entiende en este sentido como tomar un hecho por verdadero o un enunciado por cierto.

Esta noción de creencia, vista por este autor como el componente subjetivo del saber, se constituye como un elemento sustancial en el momento en el que los estudiantes que trabajan expresan sus aprendizajes: creen que lo que están diciendo es verdad y tienen razones suficientes para afirmarlo, no en el sentido de no estar seguros, sino más bien como una confirmación emocional de sus dichos: porque lo creen de manera convencida, lo pueden afirmar.

Cabría apuntar, en este sentido, que el saber hacer puede quedar limitado a una mecanización cuando no cuenta con el soporte de un saber discursivo y prescriptivo, que también puede ser entendido como teórico o de comprensión, mientras que éstos se reducen en términos de su realización sin un saber hacer, es decir, existe una fuerte implicación entre unos y otros, si bien para efectos analíticos pueden separarse.

### **5.3.1 Tipos de saber**

La clasificación más conocida de los saberes es aquella que los ordena en conocimientos, habilidades y actitudes, cuya integración es una de las premisas básicas de la idea de competencia, en el sentido formativo del término: los primeros, también llamados proposicionales, se relacionan con elementos cognitivos que pueden ir desde niveles declarativos (mencionar nombres, datos, fechas, fórmulas), hasta procesos más complejos de comprensión (dar explicaciones, relacionar ciertos sucesos, vincular proposiciones); los segundos se acercan más a las capacidades para usar los conocimientos en situaciones concretas y se despliegan a través del desempeño en la

resolución de problemas, por ejemplo, o en el desarrollo de actividades, a manera de confirmación de lo que se sabe en el terreno conceptual; los terceros guardan una mayor relación con los comportamientos sociales y son reflejos de los valores personales, como saber escuchar, compartir, responsabilizarse y cooperar, entre otros.

La UNESCO propuso durante la década de los noventa del siglo pasado, un par de planteamientos con respecto a las orientaciones que pueden seguir los sistemas educativos, en los que aparecen de manera explícita o implícita los saberes. El primero de ellos es el que desarrolló Delors junto con una comisión de expertos (1996) y que se conoce como Los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, que en efecto se vinculan con los saberes anteriormente descritos. Por su parte, Morin (1999) planteó la necesidad de establecer siete saberes necesarios para la educación del futuro: reconocer las cegueras del conocimiento; promover un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión y fortalecer la ética del género humano.

Robert Marzano (1992) propone la integración de diversas dimensiones del aprendizaje, de las cuales es posible derivar los tipos de saberes construidos a partir de los procesos puestos en práctica para aprender: la primera de ellas se refiere a las actitudes y percepciones relacionadas con el aprendizaje, en cuanto a disposiciones previas; la segunda y la tercera son la adquisición e integración del conocimiento y la extensión y refinamiento de dicho conocimiento, en las que se ubican los saberes cognitivos, tales como análisis, comprensión, abstracción, razonamiento inductivo y deductivo, entre otros; la cuarta dimensión propuesta por el autor es la del uso significativo del conocimiento, referida a los saberes procedimentales, y la quinta es el desarrollo de hábitos mentales, entre los que se considera la construcción de un pensamiento crítico, creativo y auto regulado, que se relaciona con saberes actitudinales y metacognitivos.

Por otra parte, en Latinoamérica se ha venido desarrollando la noción de saberes socialmente productivos (Puiggrós y Gómez Sollano, 2009), entendidos desde una perspectiva política y comunitaria, orientados a la transformación para el bien común, es decir, colocando el énfasis en capacidades socialmente distribuidas que benefician al tejido social y no nada más a quien los posee: son considerados socialmente productivos en la medida en que surgen de prácticas sociales y se insertan dentro de proyectos

integrados en el tejido social, por lo que se entienden siempre contextualizados histórica, económica y culturalmente. El sujeto que los desarrolla experimenta modificaciones para contribuir a la sociedad y enriquecer su capital cultural.

Una clasificación que resulta pertinente para efectos del análisis de los aprendizajes identificados por los estudiantes que trabajan es la propuesta por Teresa Yurén (2008) en cuanto a la organización de saberes para efectos de su análisis y comprensión, si bien como la autora apunta, en el mundo todo se encuentra relacionado e imbricado, por lo que la puesta en operación de los diferentes tipos de saberes surge de manera integral.

Plantea dos categorías: la de los saberes formalizados, adquiridos a través del estudio y cuyo referente se encuentra en el mundo objetivo (hechos y cosas), y los saberes prácticos, construidos a partir de la experiencia, referenciados tanto en el mundo social (relaciones interpersonales) como en el subjetivo (vivencias personales).

Los primeros se dividen en saberes teóricos, cuya pretensión de validez es la verdad y su estructura disposicional la *episteme*, y saberes procedimentales, enfocados a la eficacia y, por ende, relacionados con la *tekné*; por su parte, los saberes prácticos se clasifican en el saber hacer, cuya pretensión de validez es la eficacia; la justicia y su estructura disposicional el *ethos*, se relaciona con el saber convivir y saber ser, integrados en el mundo subjetivo, enfocados a la autenticidad y enmarcados en la *epiméleia*.

Con estos referentes acerca de los saberes, entendidos como resultados de los procesos de aprendizaje aunque siempre en posibilidad de ser dinamizados, cuestionados y profundizados, es posible identificarlos de acuerdo con su naturaleza y, por lo tanto, analizarlos de acuerdo con el planteamiento que realizan los estudiantes considerados en el estudio.

#### **5.4 LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN**

Con base en las premisas anteriormente descritas, se presenta enseguida un análisis de los aprendizajes, declarados en forma de saber siempre construidos en momentos históricos y personales determinados, que los estudiantes que trabajan han logrado identificar a través tanto de la encuesta como de la entrevista. Se han organizado las respuestas en función de la naturaleza de los saberes: actitudinales, procedimentales, cognitivos y metacognitivos, destacando el contexto –escolar o laboral- en el que

preponderantemente se ubicaron, en el entendido de que los distintos tipos de saberes se imbrican no solo en la realidad, sino en el propio discurso de las personas.

#### **5.4.1 Las propuestas curriculares institucionales**

Como se mencionó con anterioridad, tanto en la universidad privada emergente como en los institutos tecnológicos se rediseñaron los planes y programas de estudio en el momento en el que se desarrolló la investigación, aunque cabe mencionar que los profesores tanto de unos como de la otra, se involucraron tiempo antes en programas de formación relacionados con las competencias y las principales actividades docentes: mejorar su práctica, la planeación, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, por lo que las nociones de estos enfoques en los que se retoman las competencias ya eran conocidos por quienes están en contacto directo con los alumnos.

En ambos casos, la intención fue incorporar las ideas de las competencias con una mirada puesta en los vínculos con los mercados de trabajo, aunque desde concepciones distintas dada la naturaleza de cada uno de estos tipos de institución. En la siguiente tabla se presentan los objetivos las propuestas curriculares de las tres carreras y los tipos de institución considerados<sup>15</sup>, que serán retomados, a través de los perfiles de egreso, en el análisis de las competencias desarrolladas por los estudiantes que trabajan, de acuerdo con sus propias interpretaciones.

---

<sup>15</sup> Con información de sus respectivas páginas de Internet

### Objetivos de las carreras por tipo de institución

CARRERAS	INSTITUTOS TECNOLÓGICOS	UNIVERSIDAD PRIVADA EMERGENTE
<b>INGENIERÍA INDUSTRIAL</b>	Formar profesionistas en el campo de la ingeniería industrial; líderes, creativos y emprendedores con visión sistemática, capacidad analítica y competitiva que les permita diseñar, implementar, mejorar, innovar, optimizar y administrar sistemas de producción de bienes y servicios en un entorno global, con enfoque sustentable, ético y comprometido con la sociedad.	Forma profesionistas que generan la planeación, programación, el control y evaluación de sistemas productivos.
<b>SISTEMAS INFORMÁTICOS</b>	Formar profesionistas líderes, analíticos, críticos, y creativos, con visión estratégica y amplio sentido ético, capaces de diseñar, implementar y administrar infraestructura computacional para aportar soluciones innovadoras en beneficio de la sociedad, en un contexto global, multidisciplinario y sustentable.	Forma profesionales que con conocimientos teóricos – metodológicos puedan planear, organizar, integrar y controlar los servicios y sistemas de información para satisfacer las necesidades organizacionales de los sectores públicos y privados, proveyendo los conocimientos, técnicas y procedimientos necesarios para el análisis, diseño e implementación de los sistemas de información.
<b>ADMINISTRACIÓN</b>	Formar profesionales de la administración capaces de actuar como agentes de cambio a través del diseño, innovación y dirección en organizaciones, sensibles a las demandas sociales y oportunidades del entorno, con capacidad de intervención en ámbitos globales y con un firme propósito de observar las normas y los valores universales.	Forma profesionistas que colaboran en el crecimiento de empresas a través de la aplicación de las ciencias económico administrativas; de esta forma logran una mayor productividad y competitividad.

**Tabla 4**

**Fuente: Páginas de internet de las instituciones**

Como se puede advertir en las propuestas de los objetivos, se plantean un conjunto de saberes que se relacionan con prácticas profesionales concretas y, particularmente en el caso de los tecnológicos, con una mirada hacia la mejora y compromiso social. Se identifica un cierto enfoque hacia entender los mercados de trabajo en torno a empresas y organizaciones, así como a determinados atributos personales que se espera puedan desarrollar los alumnos en el tránsito de las carreras. Cabe reflexionar en torno a las nociones sobre las profesiones en los contextos actuales y en cómo se entiende el currículo para la formación (De Alba, 1997; Pacheco y Díaz Barriga, 2005).

Por lo que respecta a las propuestas curriculares de las instituciones, en la siguiente tabla se pueden identificar los siguientes rasgos distintivos que permiten orientar los análisis acerca de los aprendizajes y los significados que le asignan los estudiantes a



su trayectoria escolar. Desde esta perspectiva es posible establecer ciertas comparaciones entre el currículo preestablecido que enmarca las intenciones formativas con el discurso de los estudiantes una vez que recorrieron el camino propuesto, identificando qué elementos resultaron más significativos, cuáles coinciden en términos de aprendizajes y cuáles aparecen, en términos de currículo vivido o real (Angulo, 1994; Román Pérez, 1994; Posner, 2005), como saberes importantes y que no están previstos en las planeaciones institucionales pero que de hecho suceden y se verifican a partir de la percepción de los estudiantes.

### Rasgos de las propuestas curriculares

RASGOS	INSTITUTOS TECNOLÓGICOS	UNIVERSIDAD PRIVADA
Estructura	Se presenta una estructura curricular por asignaturas, aunque se plantea la formación de competencias. Los planes tienen una perspectiva interdisciplinaria y un diseño flexible, que permita el tránsito de estudiantes entre las instituciones del sistema.	La estructura curricular se integra a partir de asignaturas y en una temporalidad de cuatrimestres; se declara, asimismo, el desarrollo de competencias.
Enfoque asumido en relación con las competencias	Plantean la noción de las competencias profesionales soportadas por dos ejes fundamentales: cualidades académicas y prácticas profesionales. Las primeras refieren más a los conocimientos y al pensamiento, mientras que las segundas a la capacidad de actuar. Además, proponen el desarrollo de competencias genéricas, comunes para todas las carreras, y las competencias específicas, orientadas a la profesión en específico.	Proponen que las experiencias de aprendizaje permiten el desarrollo de competencias básicas generales para el desarrollo profesional y de competencias complementarias, enfocadas a la investigación y el conocimiento para la realización de las actividades a las que se va enfocar el egresado.
Tiempos	Las carreras tienen de 8 a 10 semestres y el tiempo destinado a los estudios es de entre 5 y 6 horas diarias, con horarios diversos. Son seis materias por semestre, en general, y a partir del séptimo se reducen para realizar las otras actividades.	Las carreras tienen de 9 a 11 cuatrimestres con horarios que facilitan la combinación con el trabajo: clases temprano por la mañana y a partir de las seis de la tarde.
Estrategias de vinculación y formación para el trabajo	Plantean la residencia profesional, definida como “toda actividad realizada durante el desarrollo de un proyecto o la aplicación de un modelo, en cualquiera de las áreas de colocación establecidas, que definen una problemática y propongan una solución viable, a través de la participación en un proyecto; podrá ser individual, grupal o multidisciplinaria, dependiendo de las características del propio proyecto y de los requerimientos de la empresa, organismo o dependencia donde se realice, esto permite que se desarrolle entre los límites de 4 a 6 meses y 640 horas acumuladas”. Además se propone el servicio social y las actividades complementarias (académicas, culturales y deportivas).	Se ofrece una bolsa de trabajo para los alumnos que los relaciona con alternativas de empleo, así como oportunidades de movilidad estudiantil, a través de la red de las propias instituciones a la que se pertenece. Se promueve un vínculo con empresas y organizaciones para que los estudiantes empiecen a trabajar y generar experiencia.

Tabla 5.

Fuente: Elaboración propia con información de las páginas institucionales de Internet.

Se consideró que esta categorización, derivada de un esquema analítico propio de la metodología de la teoría fundamentada, resultó la más adecuada para organizar las respuestas de los estudiantes que trabajan en este reconocimiento de los saberes, ya que permite identificar las diferencias entre los tipos de aprendizaje predominantes en ambos espacios de acción –escuela y trabajo- y sus posibles vinculaciones para una eventual construcción de competencias.

De ahí que este análisis se enfoque más bien a esclarecer ciertas diferencias entre los ámbitos donde se aprende y el tipo de saberes que se ubican en ellos; no se trata, entonces, de realizar una división rígida entre las categorías definidas, sobre todo cuando sabemos que las fronteras entre los conocimientos y las habilidades no son del todo claras, al igual que las nociones de teoría y práctica.

Cabe aclarar que en este apartado no se incluyen las respuestas de los estudiantes que señalaban las incongruencias entre lo que se analizaba en la escuela y lo que sucedía en sus trabajos, dado que ellas serán objeto de una revisión posterior, cuando se comentan las relaciones entre los saberes y los espacios en los que se desarrollaron.

#### **5.4.2 Saber y saber hacer**

Entendidos como los saberes relacionados con los fundamentos teóricos, con la comprensión de principios y con las bases conceptuales que permiten explicar o entender de forma más profunda las realidades circundantes, se identificó su aprendizaje en mucha mayor medida dentro de la escuela: los estudiantes mencionaban algunas metodologías y teorías, o bien directamente los nombres de las materias cursadas que les resultaron más significativas en cuanto a su desarrollo laboral, es decir, que una vez más uno de los referentes importantes es el mundo del trabajo para poder recordar los saberes cognitivos, también reflejados en el saber decir.

Un estudiante comentaba en una entrevista que “la escuela te estructura las ideas” como en términos de capacidades intelectuales y en efecto, se encontró una coincidencia en varios casos acerca de la importancia de la escuela para sustentar las acciones que se llevan a cabo, brindando el sustento teórico al desempeño propiamente laboral:

“En el trabajo podemos hacer mucha práctica, pero en la escuela nos enseñan lo que hay detrás de lo que hacemos” (EC2/2A)<sup>16</sup>.

“En la escuela conocemos el deber ser y eso nos ayuda para que en la práctica veamos qué se puede y qué no” (EC2/3A).

Por otra parte, en cuanto a la identificación de este tipo de saberes, destacaron varias menciones relacionadas con ciertos campos del conocimiento y con nombres de materias específicas, tal como se comentaba con anterioridad. Los estudiantes comentaron acerca de la importancia del conocimiento de las leyes, particularmente las relacionadas con el ámbito laboral, de la estadística y de ciertas bases matemáticas, así como los principios para entender la programación informática.

“Por ejemplo, los conocimientos que tuve sobre los derechos como trabajadora los saqué de la escuela y así me fue más fácil poder explicarlos a quien me contratara” (E1/A).

“Obtuve los conocimientos teóricos sobre los programas de computación y las bases para el diseño e instalación de equipo; además pude entender toda la simbología que necesitaba” (E3/A).

De igual manera, resaltaron los conocimientos en materia contable y las teorías organizacionales, tanto de gestión de la producción como del desarrollo y la administración de los recursos humanos. La forma de estructurar los proyectos y los métodos para realizar estudios de mercado, por ejemplo, fueron saberes de esta índole que ubicaron los entrevistados, sobre todo porque después les fue posible aplicarlos en sus contextos de trabajo.

“Aprendí las etapas para hacer un proyecto que sirva para el desarrollo sustentable y a tener más cultura en general” (EC1/1A).

“En la escuela entendí la administración por objetivos que se trabaja en el OXXO; las teorías motivacionales y el manejo de bonos; las opciones para organizar los inventarios y el manejo de personal para poder hacer que trabajen en equipo” (EC1/8A).

Más reducida fue la identificación de saberes cognitivos en los ámbitos laborales, dado que el énfasis, como cabría esperar, estuvo en los saberes procedimentales. Hubo algunas menciones relacionadas con la lectura de manuales de operación o de procedimientos para entender en qué consistían las actividades prioritarias, así como una referencia a cursos de capacitación en los que se explicaban temáticas vinculadas a las ventas, el servicio al cliente, la organización de juntas, la estructura de determinado

---

<sup>16</sup> La referencia del codificador completo se puede ubicar en el anexo 3.

software. No obstante, hay algunos casos contados como el de esta estudiante que trabajaba en un museo de ciencias, ámbito que se presta el desarrollo de saberes de esta índole:

“El trabajo me ha ayudado, por ejemplo en la sala de Movimiento reafirmé la materia de Física que aquí en la escuela no lo tenía bien claro; aprendí las partes del cuerpo humano, como los huesos y los sistemas... también tips curiosos, nombres de peces, tipos de inteligencias” (E2/L).

Por su parte, el saber hacer se entiende como una forma de poner en acción las capacidades para la resolución de problemas, aplicación de principios, despliegue de habilidades y desarrollo de métodos y procesos; estos saberes fueron ubicados más en los ámbitos laborales por los estudiantes que trabajan, dada la propia naturaleza de los contextos de actividad que comúnmente se presentan en los trabajos, a diferencia de las instituciones educativas.

“Por ejemplo en el trabajo ahora tengo que administrar; llega ropa y tengo que acomodarla de acuerdo al orden y reorganizar, no es al aventón de que aquí hay un hueco y la pongo, hay que mover todo y organizar; en otros trabajos he tenido que administrar cuando me dejaban fondos y recursos.” (E4/A)

No obstante y aunque en menor medida, este tipo de saberes también fue identificado por los entrevistados, a través del desarrollo de las actividades propias de las instituciones escolares, entendidas como tareas académicas que, si bien mantienen un sesgo escolar, los entrevistados las apreciaron como importantes, quizá por la posibilidad de vincularlas con sus realidades laborales.

“En la escuela pude conocer las leyes laborales y la forma de hacer los contratos. También llevar a cabo proyectos y estudios de mercado, como cuando hicimos una empresa, que después se expuso en el salón y vendimos el producto.” (E5/A)

Como puede advertirse, el saber hacer en estos casos no se plantea como meras acciones mecanizadas o rutinarias, sino como actividades que involucran también procesos de análisis y que implican el uso de conocimientos con los que cuentan los estudiantes para llevar a cabo el mencionado conjunto de actividades. Ciertamente, algunos de los entrevistados mencionaron que el aprendizaje en laborales de carácter más rutinario, se limitaba a una repetición rápidamente aprendida que no permitía trascender más allá de la propia actividad, aunque sí prevalecía otro tipo de aprendizajes, como se advierte en las respuestas obtenidas relacionadas con los saberes actitudinales, por ejemplo.

### 5.4.3 Saber ser y saber aprender

La idea de considerar a la educación como un proceso de transformación de la persona en todas sus dimensiones, ha estado presente desde hace muchos siglos, aunque la expectativa depositada específicamente en la escuela acerca de este alcance se ha visto fortalecida de manera más reciente con los discursos relacionados con la llamada formación integral, en la que se consideran no solo los conocimientos, sino también las habilidades y las actitudes, entendidas éstas como una disposición para el comportamiento aceptable en un contexto dado, sustentadas en los valores. El desarrollo de la dimensión personal y no solo de los conocimientos o las habilidades es un imperativo que las sociedades actuales depositan en sus instituciones escolares y no nada más en el seno de la familia o de las iglesias.

Si bien se entiende que la escuela es un escenario que puede permitir el desarrollo de la socialización de los individuos de manera natural, son cada vez más frecuentes las propuestas curriculares explícitas encaminadas al desarrollo de ciertas actitudes. A esta formación se le han dado diversos nombres –formación valoral, formación ética, educación sociomoral, formación del carácter- y ha sido objeto de diferentes propuestas didácticas, tanto en los niveles de educación básica como media y superior. Particularmente, la UNESCO insistió en el llamado a proponer una formación integral a través del texto *Aprender a ser*, coordinado por Edgar Fauré (1973) y del ya citado Jacques Delors, quien junto con el equipo de expertos propuso la estructura de los cuatro pilares de la educación, relacionada cercanamente con las clasificaciones de los saberes que se han venido proponiendo.

La construcción de saberes actitudinales puede desarrollarse a partir de la propia dinámica escolar, tanto en la relación con los maestros y compañeros como en el cumplimiento y la elaboración de las tareas, aunque también puede promoverse cierto tipo de comportamientos de manera intencional a través de estrategias didácticas organizadas para tal efecto, en función de los propósitos curriculares e institucionales y de los valores promovidos por la institución, explícita o implícitamente.

En primer término, dentro de las percepciones de los estudiantes entrevistados con respecto a la escuela como contexto situacional, se observan valoraciones relacionadas con saberes actitudinales (saber ser, saber convivir) que tienen que ver con

procesos de maduración y con una transformación personal, en cuanto a la forma de comportarse frente a los retos que se van presentando.

El desarrollo de la responsabilidad, entendida como la capacidad de dar respuesta acorde a lo esperado en función de las exigencias planteadas por la institución, apareció en varias de las entrevistas como un factor que se percibe como importante y significativo, claramente potenciado por la escuela por la propia dinámica que se establece en cuanto al cumplimiento de una serie de tareas y requisitos necesarios para la acreditación:

“La escuela te ayuda a hacerte más responsable, entramos hechos un ‘desmadre’ de la prepa y aquí empiezas a tener disciplina, constancia y a dar seguimiento a las cosas... te haces más ordenado para realizar tareas.” (EC3/2L)

“Lo más importante que he aprendido en la escuela fue hacerme responsable a la hora de entregar las tareas y al estudiar más.” (E10/C)

“En la escuela he aumentado mi compromiso para cumplir y me ha ayudado a enfocarme mejor hacia donde tengo que dirigirme.” (E3/A)

La posibilidad de crecimiento personal, de un comportamiento que refleja una mayor seguridad en las propias capacidades y, en menor medida, un desarrollo de carácter ético, también fueron mencionados por los estudiantes, encontrando un cambio en ellos mismos motivado por su paso por la escuela y por las actividades que fueron desplegando a lo largo de su trayectoria estudiantil, en la que se advierte el reconocimiento de la socialización, función tradicionalmente asignada a la institución escolar:

“Ahora tengo una personalidad diferente, he cambiado en la forma en la que me comunico y hasta en la manera de vestirme.” (EC3/4L)

“He adquirido diversos aprendizajes a lo largo de la carrera; entre los más importantes están los que van ligados con la ética.” (EC/7)

Por lo que respecta a este tipo de saberes desarrollados en los ámbitos de trabajo, los estudiantes también lograron ubicar cómo el hecho de desempeñarse en el mundo laboral detonó en ellos transformaciones relacionadas con su comportamiento y personalidad. Por ejemplo, aparece el tema de la responsabilidad integrada a una concepción de madurez y de iniciativa personal, conjuntada con la cultura del esfuerzo para concluir aquello con lo que se empezó, identificando los errores propios para mejorar de manera paulatina:

“Gracias al trabajo he podido ser más proactivo y más autónomo, responsabilizándome de las tareas que me tocan.” (E3/T)

“He aprendido que el esfuerzo te ayuda a mejorar y también a nunca abandonar un proyecto... tener calma a la hora de tener una contingencia y esforzarme siempre al máximo.” (E4/C)

“Lo que más he aprendido es aprender a que me equivocaré pero que tengo que recuperarme y mejorar; a que si me dicen que algo está mal no quiere decir que me están regañando y a tolerar a las personas... mi jefe es muy bueno y todo lo que él sabe me lo enseña y si no me enseña yo busco cómo aprender.” (E12/C)

De manera recurrente, se mencionaron saberes actitudinales relacionados con la capacidad de socialización, expresada en el trato con personas de características diversas, así como con la amabilidad y paciencia como elementos importantes para mantener relaciones laborales funcionales y productivas:

“En el trabajo he aprendido a relacionarme con más personas y el trato hacia los demás... y el orden en que se debe llevar una tarea y la disciplina que se debe tener con cada acción.” (E2/C)

“Lo más importante que he aprendido en el trabajo es a tratar con las personas, normalmente atiendo a mujeres del hogar y por eso se debe hablar con respeto.” (E10/C)

“Más que aprendizajes desarrollé varias actitudes como la paciencia, ya que al trabajar atendiendo a varia gente, ésta no siempre tienen buena actitud; también aprendí que debes ser muy organizada y ser siempre positiva y sobre todo aprender de los errores cuando labora.” (E1/C)

Por su parte, las capacidades relacionadas con el aprendizaje, conocidas usualmente en las propuestas educativas como aprender a aprender, y con la metacognición, que de acuerdo con Pozo y Mateos (2009) integra el conocimiento sobre el propio conocimiento y la forma en la que usamos y desplegamos el propio conocimiento en una actividad, fueron identificadas en algunas de las entrevistas realizadas, aunque no directamente referidas por los estudiantes como tales, sino más bien identificadas por el proceso de análisis y sistematización.

En efecto, las conversaciones permitieron aproximarse a la construcción de saberes metacognitivos, es decir, aquellos que se desarrollan a partir de pensar sobre los propios procesos de aprendizaje y sobre la posibilidad de aprender a aprender, en términos del uso de estrategias que permitan la adecuación de la actividad mental y la regulación para afrontar las situaciones de aprendizaje (Pozo, 2011). Sobre todo, se

advirtió al momento en el que los entrevistados consiguieron establecer vinculaciones entre las aplicaciones de saberes de un ámbito a otro, tal como se explicita más adelante: ese proceso de reflexión guarda relación con este tipo de capacidades, fundamentales para los procesos de crecimiento personal y profesional, así como para la resolución de problemas, toma de decisiones y emprendimiento de proyectos.

Cabe reiterar que el desarrollo de la capacidad de aprender también está en función de la riqueza de las interacciones sociales que se despliegan en la escuela y en el trabajo, es decir, si bien parecería una labor exclusiva de los sujetos, no se da en entornos aislados o a partir de una reflexión únicamente en solitario, sino a través de estrategias intencionadas, tal como acabó siendo la entrevista de la presente investigación.

Conviene señalar, asimismo, que este tipo de reflexiones llevadas a cabo por los estudiantes, surgieron a través de las entrevistas y en algunos casos los propios sujetos se percataban de este tipo de saber metacognitivo, situación que permite afirmar la importancia de que las instituciones educativas ayuden a los estudiantes a reflexionar en este tipo de procesos para potenciar sus capacidades de aprendizaje y, por ende, de cambio y mejora en términos de estructuras mentales.

## **5.5 CONTEXTOS Y FORMAS DE APRENDER**

En términos generales, las estrategias mencionadas para aprender en el ámbito escolar fueron los trabajos en pequeños grupos, la lectura y discusión de textos, la elaboración de trabajos en casa, exposiciones del profesor y los alumnos. Con menos frecuencia aunque sí presentes, se comentan la planeación y la instrumentación de proyectos, las prácticas extra áulicas y el trabajo en campo. Se advierte un énfasis en la construcción de saberes cognitivos y actitudinales, más enfocados al desarrollo personal que a la formación propiamente valoral.

“Hicimos algunas Investigaciones en empresas, como por ejemplo cuando fuimos a Lala, en donde nos enseñaron cómo es el proceso de producción y cómo hacen la consultoría sobre el servicio brindado.” (E5/A)

Por lo que corresponde al aprendizaje en los centros de trabajo, éste depende, de acuerdo con Mertens (1998), de dos factores: la responsabilidad personal que se asume frente a los procesos de trabajo, poniendo en juego sus habilidades pero también haciéndose cargo de los propios errores y de los conflictos inherentes a los contextos de



trabajo; el segundo factor planteado es la capacidad de reflexión crítica que debe llevar a cabo el trabajador para analizar los propios procesos, cuestionando la manera en el que está desplegando sus tareas laborales. En este sentido, vuelve a aparecer la necesidad de una reflexión metacognitiva que se identificó en los estudiantes cuando se pusieron a analizar sus propios aprendizajes en los contextos laborales, tal como se comenta enseguida.

En contraste, dentro de los ámbitos laborales los aprendizajes identificados tienen un mayor énfasis en los saberes procedimentales de carácter más técnico y en los actitudinales pero referidos, sobre todo, al desenvolvimiento y la ganancia de seguridad personal.

“He aplicado y visto cómo funciona el software ya en la realidad; hacerlo es distinto a verlo en la escuela porque en el trabajo todo es más amplio; no mejoras calificaciones pero sí tu desempeño... implementar y tratar con las demás personas en el trabajo te ayuda a desenvolverte más... en la escuela solo eres espectador pero cambia mucho cuando entras al juego, son dos mundos distintos.” (E11/L)

Una forma mencionada de aprender en el trabajo se relaciona con la capacitación formal, que aunque no aparece con frecuencia en el discurso de los estudiantes, sí se alcanza a identificar, como una manera de aprendizaje más formal y que se asemejaría a la lógica escolar:

“Sirven más los cursos que me dan en el trabajo de parte de Toyota; a las clases de la escuela les faltan más partes prácticas; por ejemplo, en un curso de liderazgo aprendí el manejo de personas difíciles, cómo motivar y retroalimentar, el lenguaje no verbal.” (EC1/1L)

Más frecuentes son las estrategias relacionadas con el ensayo-error, la observación o la guía del jefe y del empleado con más experiencia, que de manera explícita emplean el modelaje como una estrategia para que el estudiante, en este caso, aprenda el desarrollo del proceso o de la actividad en cuestión:

“Recibo asesoría o lo que se puede decir curso directamente del dueño de la empresa, sobre ventas, estrategias, a veces él enseña a varias personas o sólo a mí; cada vez me enseña más conforme pasa el tiempo, más aprendo, él da clases, entonces sabe estrategias de ventas, cómo convencer a las personas.” (EC2/3L)

De igual forma, se aprecia una valoración importante sobre el trabajo en términos de desarrollo y crecimiento personal, visualizando el ámbito laboral como un espacio al cual

ya se pertenece y que está presente como un ámbito habitualmente paralelo al de la escuela, convertido en una costumbre:

“Toda la carrera trabajé y gracias a eso ya no te quedas con lo que dice el maestro, te haces más crítico y en los distintos empleos me he dado cuenta qué no es lo mío... sería perder el tiempo no trabajar.” (E19L)

En el cuadro 1 se presenta una síntesis de las formas de aprender y de los saberes identificados por los estudiantes, de acuerdo con su naturaleza y en función del ámbito en el que se desarrollaron con mayor presencia: como cabría esperar los saberes de carácter cognitivo encuentran mayor desarrollo en la escuela, mientras que los procedimentales aparecen más en los ambientes de trabajo; por su parte, los saberes actitudinales se mencionan en ambos espacios con un énfasis en el desenvolvimiento dentro del espacio laboral y en el trabajo en equipo dentro de la escuela: concretamente, la responsabilidad parece construirse a partir del cumplimiento del doble rol, así como el hecho de atreverse a enfrentar retos y a asumir compromisos para sacarlos adelante.

La construcción de saberes, en este sentido, se asocia con los sistemas de actividad que predominan en cada uno de los ámbitos, con los requerimientos que se imponen para el desempeño y con el énfasis que se coloca en la utilización de determinado tipo de saber para realizar la tarea: en este sentido, al momento de integrarse diversos saberes en torno a la resolución de problemas, por ejemplo, se puede identificar la competencia desarrollada por el estudiante que trabaja.

En cuanto a las formas de aprender, se observó que en los ambos espacios se mantienen las diferencias tradicionales entre escuela y trabajo, aunque en uno y otro se advirtieron ciertas estrategias, no muy frecuentes, de asemejar la estructura formativa contraria: por ejemplo, en la escuela se incorpora el desarrollo de proyectos productivos como un planteamiento didáctico más propio del mundo laboral, mientras que en el trabajo se introducen cursos sistematizados de capacitación, desarrollados en un aula independiente del lugar de trabajo, que podría parecerse más a un esquema escolarizado.

Estas formas de saber se enfocan a la acción externa del sujeto y a las condiciones en las que se despliegan los aprendizajes: además, como se mencionaba con anterioridad, está presente una acción interna del propio sujeto que le permite reconstruir e incorporar a sus esquemas mentales la información y los contenidos que se

le están presentando, por lo que las habilidades relacionadas con el aprendizaje resultan esenciales en este proceso.

Cabe mencionar que los saberes metacognitivos, en este cuadro, se pueden ubicar como uno de los vínculos entre ambos espacios de acción y aprendizaje, pero solo hasta el momento en el que los estudiantes reflexionan sobre dónde, cómo y qué van aprendiendo y cuáles van siendo las relaciones que pueden establecer entre sus actividades escolares y laborales de manera consciente e intencional, tal como se analiza en el siguiente apartado referido justamente a las vinculaciones entre los saberes construidos en estos dos espacios de interacción.

### Saberes y formas de aprender identificados según ámbito

FORMAS DE APRENDIZAJE Y TIPOS DE SABERES	ESCUELA	TRABAJO
<b>MANERAS PREDOMINANTES DE APRENDER</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposiciones de los alumnos y del docente.</li> <li>Trabajos en equipo.</li> <li>Desarrollo de proyectos.</li> <li>Técnicas de dinámica.</li> <li>Revisión de textos.</li> <li>Análisis de las teorías y de contenidos disciplinares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseñanza uno a uno (jefe o empleado con experiencia).</li> <li>Ensayo-error.</li> <li>Observación de procesos.</li> <li>Cursos enfocados de capacitación (en algunos casos).</li> <li>Juntas para la toma de decisiones.</li> <li>Resolución de problemas a los clientes.</li> <li>.</li> </ul>
<b>COGNITIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Herramientas.</li> <li>Modelos.</li> <li>Casos.</li> <li>Contenidos disciplinares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento de rutinas y lineamientos.</li> <li>Comprensión de procesos y secuencias.</li> <li>Análisis de secuencias o pasos.</li> </ul>
<b>PROCEDIMENTALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización de exposiciones</li> <li>Diseño de proyectos</li> <li>Administración del tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicación de herramientas</li> <li>Resolución de problemas</li> <li>Desarrollo de contenidos del trabajo</li> </ul>
<b>ACTITUDINALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo en equipo</li> <li>Responsabilidad</li> <li>Ética</li> <li>Puntualidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimiento</li> <li>Empatía</li> <li>Atención y servicio</li> <li>Constancia</li> </ul>
<b>METACOGNITIVOS</b>	Reflexión sobre la integración y ubicación de saberes: aplicaciones de saberes escolares en el ámbito laboral; reflexión sobre los contenidos escolares con base en la experiencia empírica del trabajo.	

**CUADRO 18**

Fuente: Elaboración propia con la información de las entrevistas.

## **5.6 APRENDIZAJES EN TRANSFERENCIA: HACIA LA CONJUNCIÓN DE SABERES**

La reflexión sobre los saberes permite ahondar en el polisémico concepto de competencia, tan empleado en los sistemas e instituciones educativas y que ha generado una fuerte polémica, en cuanto a que se trata de una completa innovación educativa o que simplemente es más de lo mismo con un nombre nuevo. La postura asumida al respecto para efectos de esta investigación se vincula directamente con las ideas antes expuestas acerca de los saberes y del aprendizaje.

### **5.6.1 Las competencias como integración de saberes**

La noción y llegada de las competencias a las instituciones educativas es un fenómeno reciente que suscita intensos debates acerca de su pertinencia y oportunidad, en parte debido a la confusión conceptual y a la multiplicidad de enfoques al respecto de cómo y desde dónde se entienden las competencias, cuál es su lugar en las propuestas curriculares y cómo pueden ser evaluadas y certificadas. Incluso se han señalado los riesgos en los que pueden incurrir las instituciones educativas en cuanto a olvidarse de la importancia del conocimiento y del alumno como centro (Sacristán, 2005/2008), no reconocer los propios límites de la competencia (Barnett, 2011) u omitir la reflexión relacionada con la relevancia posible del concepto y terminar en un estado de banalidad con respecto a cómo se entiende esta noción (Rue, 2007).

Así, la indefinición y falta de acuerdos acerca de qué son las competencias y de dónde vienen, implica que se trata de un tema inacabado, aún por discutir y valorar en cuanto a su aportación a la educación escolarizada. Los orígenes del propio concepto, desde el empresarial hasta el sociocomunicativo, pasando por el de la gramática generativa chomskiana, le añade otro componente para el análisis y la reflexión en torno a desde dónde se está incorporando el concepto y, más aún, cómo lo operacionaliza cada institución educativa (Pedroza, 2006). Estamos frente a un concepto polisémico que ha ido mutando a lo largo del tiempo y en función del lente con el que se mire, ya sea desde la sociología del trabajo, la psicología laboral y la sociometría, la gestión empresarial o los modelos de enseñanza (Martineau, 2006).

De acuerdo con Bolívar (2008), se pueden identificar tres enfoques relacionados con las competencias:

a) Conductista: fue una perspectiva predominante en Norteamérica durante los primeros años de los años setenta y se énfasis se dirigió hacia la gestión de recursos humanos y el llamado “*competency-based training*”.

b) Funcionalista: a través de marcos de cualificaciones basados en procesos de análisis funcional derivadas de las demandas de los puestos de trabajo, la competencia se utilizó como una respuesta a los estándares requeridos para la determinación y ocupación de un puesto en el mercado laboral.

c) Multidimensional y holístico: la competencia se entiende a partir de un sentido más comprensivo y amplio que incluye conocimientos, habilidades y actitudes, además de diferenciar y organizar tipos de competencias según su amplitud y complejidad.

Estas diferencias en la manera de entender el significado y alcance del concepto, también es discutido por Planas (2013), quien propone una distinción entre dos nociones de competencia: la que se deriva de un enfoque adecuacionista, directamente relacionada con ciclos escolares, más que con alumnos, y la que llama *genuina*, que permite entender por qué dos personas que participan en un mismo proceso formativo, terminan por desarrollar aprendizajes distintos y que reconoce más la idea de que se construye a partir de diferentes interacciones y en distintos espacios, tal como se propone en la presente investigación, donde se considera en concreto a la escuela y al trabajo como ámbitos de aprendizaje que pueden vincularse a través de la acción propia del estudiante que trabaja. Este autor considera que la competencia de una persona es vectorial y resulta de la conjunción de series de capacidades elementales que guardan relación con el saber, el saber hacer y el saber estar.

Es posible pensar también en otro tipo de saber que refiere, como se ha venido planteando, a la metacognición y reflexividad, en cuanto a ser capaz de pensar en cómo se desarrolló la competencia, qué procesos de pensamiento se pusieron en juego, cuáles son sus alcances y límites y de qué manera se podrían plantear mejoras (Cázares y Cuevas, 2007); en este sentido, la competencia implica pensar en las implicaciones de los hechos, el entendimiento de las consecuencias y su asunción responsable; actuar entendiendo lo que se hace y comprendiendo cómo se actúa (Abdón, 2003),

Para María Antonia Gallart y Claudia Jacinto, las competencias se constituyen en un tema clave en la articulación educación-trabajo, en cuanto a que son inseparables de la acción pero exigen conocimientos y su aplicación en circunstancias críticas (1995). En efecto y de acuerdo con la forma en la que están concebidas desde esta investigación, las competencias articulan saberes de distintos orígenes, se construyen en la práctica social y, en procesos dialógicos, además de tener un carácter flexible en cuanto a su posibilidad de transferencia: más que un conjunto de saberes terminados y estáticos, pueden entenderse desde la metáfora de pensarlas como cartas de navegación en mares inciertos o como procesos de habilitación para el desarrollo de actividades diversas (Cázares y Cuevas, 2007).

Los debates se desarrollan también a partir de una perspectiva ideológica: si las competencias son una imposición de las políticas neoliberales encaminadas a considerar a los sistemas educativos como meras fábricas de mano de obra lo suficientemente capacitada para desenvolverse en un mundo global, solo adaptándose a las condiciones preestablecidas, o bien pueden convertirse en una noción que rompa con el excesivo academicismo y permita que los estudiantes se vinculen de manera más significativa con el conocimiento y su puesta en acción.

Una discusión que también se mantiene en esta irrupción de las competencias en el mundo escolar se relaciona con su novedad: por una parte, se plantea que en realidad son una epidérmica propuesta que no difiere de las propuestas de la tecnología educativa y de la pedagogía por objetivos, tan en boga a partir de los años setenta del siglo pasado en nuestro País; en otro sentido, se afirma que las competencias rompen con la idea de los objetivos atomizadores y buscan más bien la integración de los saberes para ponerlos en práctica en la resolución de problemas o en el desarrollo de actividades transformadoras del contexto.

Para efectos de la presente investigación se adopta una postura intermedia, es decir, considerar a las competencias como un elemento de la planeación curricular en el plano metodológico, que permita buscar las estrategias didácticas para integrar saberes y, por ende, consolidar los procesos de aprendizaje. Si bien parece un exceso hablar de educación basada en competencias, como si se tratara del concepto central y medular de toda una propuesta educativa, su inclusión puede ser pertinente como orientadora de los alcances de un determinado proceso formativo: no nada más la generación de saberes cognitivos, sino llevar éstos a un nivel de puesta en práctica; desde luego, no se trata de

excluir el conocimiento y la comprensión teórica de los esquemas de formación, sino darle una dimensión diferente caracterizada por la vinculación con estos otros saberes – procedimentales, actitudinales, metacognitivos- para incluso fortalecerlos y reconstruirlos.

En este sentido, habría que considerar a las competencias desde una perspectiva amplia, que eluda la noción de la tarea específica o la presentación en forma de listados interminables que terminan siendo o muy difusos o en extremo reduccionistas, como ocurría con los objetivos particulares de los programas académicos en los que visualizar las conexiones entre unos y otros resultaba difícil dada la excesiva segmentación y atomización de los procesos de aprendizaje.

Las competencias han sido objeto de algunas propuestas ordenadoras como la elaborada por la Comisión Secretarial para la Adquisición de Habilidades Necesarias (SCANS) en Estados Unidos, que las clasifica de la siguiente manera con tres niveles de desagregación, desde la distinción entre competencias básicas y transversales, hasta la descripción de habilidades puntuales:

<b>Competencias básicas</b>	<b>Habilidades básicas</b>	Lectura, redacción, aritmética y matemática, expresión y capacidad de escuchar.
	<b>Aptitudes analíticas</b>	Pensar creativamente, tomar decisiones, solucionar problemas, procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información, saber aprender y razonar.
	<b>Cualidades personales</b>	Responsabilidad, autoestima, sociabilidad, gestión personal, integridad y honestidad.
<b>Competencias transversales</b>	<b>Gestión de recursos</b>	Tiempo, dinero, materiales y distribución, personal.
	<b>Relaciones interpersonales</b>	Trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas.
	<b>Gestión de información</b>	Buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar computadoras
	<b>Comprensión sistémica</b>	Comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeño, mejorar o diseñar sistemas.
	<b>Dominio tecnológico</b>	Seleccionar tecnologías, aplicar tecnologías en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), también elaboró una propuesta relacionada con las competencias desde 1997 en la que plantea aquellas que son clave para las personas y para las sociedades, a través del proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), estructurado como se muestra en el siguiente cuadro.

Uso interactivo de herramientas	Interacción en grupos socialmente heterogéneos	Actuación autónoma
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Lenguaje, símbolos y textos.</li> <li>•Conocimiento e información.</li> <li>•La tecnología.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relación con los demás.</li> <li>•Cooperación.</li> <li>•Gestión y resolución de conflictos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Marco o contexto amplio.</li> <li>•Planes de vida y proyectos personales.</li> <li>•Defensa de los propios derechos, intereses, límites, necesidades.</li> </ul>

La propuesta considera que estos grupos de competencias clave se vinculan entre sí para responder a las diferentes situaciones de la vida, es decir, la clasificación solo es para efectos de una mejor comprensión de cómo intervienen competencias de diferente índole. Las competencias deben reunir tres características: ser valiosas para los individuos y la sociedad; ayudar a las personas a enfrentar las demandas que se presentan en una diversidad de contextos y ser relevantes e importantes para todas las personas, no solo para aquellos considerados como especialistas.

Estos modelos de organización de competencias se constituyen como otra estructura orientadora que permite la ubicación de los distintos tipos de saberes que identifican los estudiantes que trabajan, con la finalidad de analizarlos desde la perspectiva de las competencias en el sentido de su integración. Al momento de identificar los saberes expresados por los entrevistados, se retoman ciertas estructuras propuestas por estos esquemas de competencias para vincularlos con las nociones de competencias profesionales aquí propuestas y, en su caso, contrastarlas con las que van alcanzando los estudiantes que trabajan.

Como se ha venido comentando, por lo que respecta a la posibilidad de desarrollar aprendizajes, se asume que tanto en la escuela como en los centros de trabajo se puede aprender, independientemente de la naturaleza de las funciones desempeñadas, las condiciones laborales y el grado de formalidad, así como del nivel de calidad ofrecido por la institución escolar. Aunque cabe mencionar que hay contextos tanto laborales como escolares en los que estos aprendizajes encuentren una mayor posibilidad de ser desarrollados: organizaciones donde se privilegie la capacitación pertinente, la participación en la toma de decisiones y el involucramiento en la solución de problemas, así como instituciones de educación superior con planes y programas



actualizados, estrategias sólidas de vinculación con el entorno y, sobre todo, docentes formados profesional y didácticamente.

La relación de aprendizajes expresados en saberes entre uno y otro espacio, puede tomar diversas formas, como por ejemplo cuando los contenidos de las materias encuentran aplicación específica en situaciones laborales, es decir, aunque se analizaron en un espacio en primer término (la escuela), se aplicaron en un contexto distinto a éste, en el que se pudieron reconstruir e incluso profundizar; en cierto sentido, hasta este momento se podría hablar de un aprendizaje completo, ya estructurado en un saber o, en su caso, una competencia:

“Aprendes a trabajar con otras personas en equipo y por ejemplo, te dan la teoría para conducir una junta.” (EC1/1L)

“Te sirve el Derecho laboral para defenderte en los trabajos porque se aprovechan de ti... tienes que ir los domingos sin pago extra. El semestre que me di de baja me sirvió mucho porque revaloré la escuela, te ayuda a ser más responsable, a tener los tiempos exactos y a mantener la mente ocupada.” (EC1/L)

“Aunque mi oficio no se relaciona con mi carrera pero el llevar las dos cosas te hace más responsable, te metes más en lo que estás haciendo. Conocía, por lo que nos han enseñado en la escuela, los derechos y obligaciones que tengo como trabajador y lo veo y puedo reclamarlo en mi trabajo, así estoy más preparado que los demás compañeros que no trabajan.” (EC2/L)

Esta transferencia de saberes, si bien se ubica con mayor claridad de la escuela al trabajo, puede fluir en sentidos diversos que integren una experiencia laboral más de carácter empírica, para después contrastarla con lo aprendido en la escuela y de esta forma poder mejorarla o bien identificar qué fue lo que falló, de tal manera que en una siguiente oportunidad se desarrolle con más estructura.

“Había puesto un negocio de Internet pero lo quité porque no supe ubicarlo bien, no hice estudio de mercado; fue mi iniciativa y después ya aprendí cómo se llevaba, cómo se organizaba, darlo de alta en el ayuntamiento, es un proceso, si tengo trabajadores hay que darles seguro, su comida, etc. Ahorita estamos viendo lo de las competencias, cómo las empresas están solicitando trabajando a través de competencias; en la práctica en este semestre y en el otro los maestros ya están trabajando con las competencias.” (E4/A)

Una vez revisados los aprendizajes que identificaron los estudiantes que trabajan en los distintos espacios, fue posible establecer tres tipos básicos de relación entre aquéllos que se desarrollaron en la escuela y los que se construyeron en el trabajo:

a) Una coincidencia entre unos y otros en donde el desarrollo académico se ve potenciado por las actividades laborales y viceversa, aunque se les dificultó más a los entrevistados encontrar la utilidad de los aprendizajes laborales para sus estudios. Justamente en este tipo de relación es en la que se puede encontrar la noción de desarrollo de competencia tal como se exponía anteriormente, en cuanto a que un saber adquirido en un espacio se integra con otros para llegar al nivel de aplicación, profundización o reconceptualización, según la situación que se trate:

“A veces y gracias al trabajo ya sabes de lo que habla el profe, o te dan temas que ya conoces, como el de nómina.” (EC4/2L)

“Sólo en el trabajo puedes ver cómo has aprendido en la escuela, a diferencia de los compañeros que no trabajan nosotros estamos practicando en la realidad lo visto aquí. Tenemos una oportunidad más que los otros compañeros.” (EC2/2L)

Los estudiantes que trabajan encontraron algunos ejemplos de complementariedad entre los contenidos de las materias revisadas en la escuela y su aplicación en el ámbito de trabajo, aunque cabe decir que no fue en todos los casos ni lo identificaron de manera inmediata:

“Del contenido de la materia de sueldos y salarios se me ocurrió proponer al dueño del negocio que diera bonos de productividad, incentivos y lo aceptó, ya lo está haciendo cada semana, así los empleados le echan más ganas en el trabajo para ganar el bono. En el trabajo no tenían ni idea de eso.” (EC2/1L)

“Aplicué los conocimientos de la escuela para formular un proyecto para el Director de la empresa sobre manejo de software y capacitar nuevo personal.” (EC3/3L)

También se percibió la relación entre los aprendizajes escolares y los laborales desde una perspectiva más amplia, ubicando con claridad la forma en la que los saberes se complementan para el propio desarrollo en términos profesionales:

“Trabajar y estudiar te abre más la mente, comprendes ciertas cosas, te pones en el lugar del jefe y comparas lo que aprendes en la escuela con las decisiones de los jefes [...] por ejemplo, llevamos varias cuentas y una estaba mal y se lo señalé.” (EC3/4L)

“Todo lo que ves en la escuela tarde o temprano se relaciona con algo de tu trabajo, hasta Desarrollo sustentable, todo se necesita aprender. El trabajo te da mayor seguridad, la escuela te da más iniciativa en el trabajo por ejemplo para plantear propuestas, que tal vez acabas de ver en tus materias, la escuela también te da seguridad. Yo he planteado slogans para la empresa,

les hago propuestas, ya ellos deciden pero sí me he acercado a hacerles propuestas.” (EC2/4L)

Estas coincidencias en la integración de saberes de diversa índole –cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos inclusive- nos remiten al concepto de competencia entendida como la interacción funcional y reflexiva de dichos saberes, orientada al desarrollo de soluciones en contextos problemáticos.

Retomando las propuestas de organización de los grupos de competencias tanto de SCANS (básicas y transversales) como de DeSeCo (Uso interactivo de herramientas, interacción en grupos socialmente heterogéneos y actuación autónoma) puede advertirse en las respuestas de algunos de los estudiantes la presencia de cierta integración de saberes que remite a ellas.

En cuanto a las competencias básicas, se ubicó con mayor énfasis el desarrollo de las habilidades básicas en la escuela, mientras que la construcción de las aptitudes analíticas y las cualidades personales aparecen en ambos espacios, incluso a partir de la interacción entre la escuela y el trabajo. Por su parte, las competencias transversales también se pueden encontrar en los contextos de aprendizaje y en la integración entre ambos, como en el caso de la gestión de recursos, que implica que los estudiantes que trabajan han aprendido a organizar su tiempo y su dinero, por ejemplo; en cuanto a las relaciones interpersonales, el hecho de vincularse con sus compañeros y maestros en la escuela pero también con quienes trabajan con ellos, les ha permitido desenvolverse de manera más segura, como ellos mismos lo han referido, competencia que se relaciona con la del grupo propuesto por DeSeCo de interactuar en grupos heterogéneos.

En la gestión de información y el dominio tecnológico, vinculado con el uso de herramientas de la estructura DeSeCo, se observa que el desempeño laboral consolida los saberes necesarios para tal efecto, esbozados en la escuela, donde la comprensión sistémica encuentra una mayor oportunidad de análisis, aunque cuando está referida a los esquemas laborales, tiene una posibilidad más sólida de ser aprendida: los estudiantes que trabajan refieren que han encontrado sentido en algunos contenidos escolares, hasta que lo “viven” o aplican en los contextos de trabajo.

Finalmente, la actuación autónoma aparece como uno de los grupos más nítidamente identificado en el discurso de los estudiantes que trabajan, por la amplitud que les implica el doble rol para ampliar sus marcos y contextos, establecer planes de

vida y proyectos personales con una mayor certeza y enfoque (ver apartado de expectativas) y plantearse la defensa de los propios derechos (los laborales, por ejemplo, gracias a la materia que llevaron en la carrera), así como sus intereses, límites y necesidades, basadas en las experiencias que viven en este tránsito cotidiano de la escuela al trabajo.

b) Un segundo tipo de relación de los aprendizajes estaría signado por la divergencia entre unos y otros, en donde pareciera que no guardan una relación directa los obtenidos en el trabajo y en la escuela; como se analizaba con anterioridad, en algunos casos se tenía muy claro lo que se aprendía en un lugar y en otro, identificando incluso que no tenían nada que ver:

“No hay mucha relación entre la escuela y el trabajo, habría más si trabajara en un negocio propio; por los dos lados vas aprendiendo cosas para la vida como algunos ejemplos que se ponen en la escuela. Mi visión es ver si lo que aprendí le puedo sacar provecho para poner un negocio o para mi propio desarrollo.” (E6/L)

“Es muy diferente. En la escuela me he vuelto más hábil en la forma de pensar, por ejemplo en matemáticas, y también a ser responsable como para levantarme temprano [...] en mi trabajo como responsable de un taller de reparación de electrodomésticos aprendí viendo a mi papá y al dueño, si tengo dudas sobre las fallas, consulto en Internet [...] ahora que soy el encargado debo dar la cara por cualquier cosa.” (E7/L)

También se distingue un sentido de orgullo por trabajar y contar con un marco de referencia distinto al de los estudiantes tradicionales o, en su caso, más amplio; no es que se niegue el valor del aprendizaje escolar, pero sí se le dimensiona en función del conjunto de realidades a las que se enfrentan los estudiantes que trabajan.

“En la escuela los que trabajamos ponemos ejemplos que los demás no entienden, lo del libro no aplica y para los que solo estudian es la ley, la Biblia [...] para nosotros es solo una guía.” (EC4/4L)

c) El tercer tipo de relación está caracterizada por la contradicción, en la que lo aprendido en la escuela se encuentra en fricción con lo aprendido en el trabajo, como el caso que algunos estudiantes mencionan con respecto a los ejemplos utilizados en el salón de clase sobre empresas que no tenían ninguna relación con las organizaciones existentes en la región:

“Lo real es muy distinto, en la escuela siempre ponen ejemplos muy grandes [...] por ejemplo el balanceo de línea es muy diferente en lo teórico que a la

hora de aplicarlo aunque hubiera batallado más si no lo conociera de la escuela.” (E18L)

La discutible dicotomía entre teoría y práctica o más aún, su contraposición como si se tratara de dos elementos que no guardan ninguna relación entre sí, apareció con frecuencia en las opiniones de los estudiantes; en algunos casos se veía a la escuela como una productora de discursos etéreos y al trabajo como un ámbito en el que se realizan acciones, denotando una confusa concepción acerca de lo que significa la teoría y de cómo se vincula con las prácticas:

“He visto los contenidos de las materias de Seguridad Social, Salarios y Nóminas pero en mi trabajo lo he aprendido de forma más práctica; en la escuela dan la teoría pero en el trabajo es la práctica real, aunque a veces en el trabajo es más sencillo por los programas que usan, ya ni se manejan algunas cosas como te las enseñan en la escuela. A veces es difícil entenderlo en la escuela hasta que uno tiene la práctica del trabajo.” (EC2/3L)

Aún se encuentra en la percepción de algunos estudiantes la idea de que la escuela parece ser una especie de artificio previo a enfrentarse con la realidad, conformada por el trabajo: dos mundos que encuentran algunas conexiones en las actividades desarrolladas pero que parecerían pertenecer a dos dimensiones distintas, cuyos puntos de encuentro se van descubriendo hasta que se vive en ellos.

“Hay necesidad de trabajar porque te da más seguridad, si solo estudias entonces estás más apegado a los libros que a la realidad.” (EC3/3L)

Entre estos tipos de relación entre los saberes construidos en la escuela y en el trabajo pueden encontrarse diversos matices de correspondencia o antagonismo de acuerdo con las percepciones de los estudiantes. El hecho de que sean ellos quienes ubiquen estas vinculaciones parece ser importante en cuanto a que pueden tener la oportunidad de enfocarse o profundizar en sus propios procesos de aprendizaje y desarrollo, así como mantenerse al tanto de cómo en el despliegue de las actividades laborales y escolares se van detonando alternativas para construir saberes cuya integración permita la generación de competencias.

## 5.6.2. Identificación de las competencias de egreso en el discurso de los estudiantes

En las siguientes tablas, se propone una relación entre las propuestas de los perfiles de egreso definidos por las instituciones, planteados en términos de competencias profesionales, con algunas de las percepciones de los estudiantes que trabajan en cuanto a su desarrollo de saberes y competencias, de acuerdo con el enfoque asumido a lo largo del capítulo. La distribución es por carreras y los perfiles de egreso se obtuvieron directamente de las propuestas institucionales.

Surge la reflexión al respecto de los espacios y los momentos en los que los estudiantes consiguen construir estas competencias, es decir, si al terminar su formación escolar es posible que hayan desarrollado todos estos saberes e integrarlos en forma de competencias profesionales o es hasta que entran en contacto con las prácticas laborales, cuando pueden incorporar los saberes construidos en los espacios escolares a los que se van desarrollando en los ámbitos de su trabajo.

No se pretende hacer un análisis exhaustivo de los perfiles de egreso y las declaraciones de los estudiantes, sino solo ejemplificar cómo en algunos casos y en ciertas de las competencias descritas, sí se puede advertir que, desde la perspectiva de los alumnos, se consiguieron desarrollar a lo largo de la trayectoria escolar y, en determinados casos, junto con los aprendizajes adquiridos en los medios laborales.

### Administración

INSTITUTOS TECNOLÓGICOS	UNIVERSIDAD PRIVADA	PERCEPCIONES
1. Formular objetivos y estrategias generales y específicas de la organización. 2. Aplicar sus conocimientos acerca del proceso administrativo en el desarrollo de las funciones de la organización, propiciando la excelencia y la calidad. 3. Crear, innovar y adaptar la práctica administrativa en la organización. 4. Aplicar, adaptar e innovar conceptos, métodos y técnicas administrativas en la organización. 5. Analizar, aplicar y adaptar los conocimientos, avances e innovaciones en el campo administrativo. 6. Adquirir y desarrollar capacidades y habilidades para ejercer estilos de liderazgo acordes con las características organizacionales. 7. Utilizar en forma eficiente los recursos de una organización. 8. Adquirir y ejercitar habilidades para la	De igual forma, diagnostican, diseñan y aplican sistemas administrativos que contribuyen al mejoramiento de la productividad y calidad de las operaciones de producción de bienes y/o servicios. Asimismo, optimizan la administración de recursos para incrementar el valor de mercado de la empresa, desarrollando estrategias de negocios que impacten en el desarrollo de las mismas	“A finales del año pasado mi jefe me permitió hacer cálculos de sueldos para remunerar cada puesto, calculé aguinaldos y finiquitos, con base en lo que había visto en la materia” (EIL1).  “En la materia de mercadotecnia porque en su trabajo ve lo relacionado con campañas publicitarias, sobre todo Mercadotecnia internacional por las importaciones y exportaciones, permisos y trámites a seguir. Para

INSTITUTOS TECNOLÓGICOS	UNIVERSIDAD PRIVADA	PERCEPCIONES
<p>prevención, manejo y solución de problemas y conflictos organizacionales.</p> <p>9. Analizar, diagnosticar e interpretar la situación de las organizaciones en su medio ambiente.</p> <p>10. Establecer mecanismos de vinculación de la organización con el entorno.</p> <p>11. Integrar, coordinar y dirigir equipos de trabajo interdisciplinarios.</p> <p>12. Establecer sistemas de comunicación adecuadas a las necesidades de la organización.</p> <p>13. Aplicar funciones legales en el desarrollo de sus actividades.</p> <p>14. Tomar decisiones acordes con los objetivos de la organización.</p> <p>15. Realizar estudios de factibilidad que propicien el desarrollo de la organización.</p> <p>16. Manejar paquetes computacionales para optimizar las actividades administrativas.</p> <p>17. Manifiestar y fomentar actitudes de compromiso, solidaridad, respeto a la ética profesional y disposición de servicio.</p> <p>18. Propiciar el ejercicio de habilidades empresariales para la creación y desarrollo de nuevas organizaciones.</p>		<p>hacer análisis de la empresa” (ECL2).</p> <p>“He podido desarrollar la capacidad para dirigir personas y llevar un buen orden administrativo, por ejemplo de todos los documentos y de la planeación” (C265)</p>

## Ingeniería

INSTITUTOS TECNOLÓGICOS	UNIVERSIDAD PRIVADA	REFERENCIAS
<p>1. Analiza, diseñar y gestionar sistemas productivos desde la provisión de insumos hasta la entrega de bienes y servicios, integrándolos con eficacia y eficiencia.</p> <p>2. Conoce, seleccionar y aplicar tecnologías para optimizar procesos productivos.</p> <p>3. Diseña, implementar y administrar sistemas de mantenimiento para eficientar la operación de las instalaciones y equipos.</p> <p>4. Implementa sistemas de gestión de calidad para satisfacer los requerimientos del cliente y partes interesadas.</p> <p>5. Utiliza los instrumentos de medición requeridos en la certificación y/o acreditación con las normas vigentes.</p> <p>6. Interpreta e implementar estrategias y métodos estadísticos en los procesos organizacionales para la mejora continua.</p> <p>7. Selecciona y adecúa modelos de calidad y diseño de experimentos en procesos organizacionales para su optimización.</p> <p>8. Gestiona sistemas de seguridad, salud ocupacional y protección al medio ambiente, en industrias de producción y de servicios.</p> <p>9. Identifica necesidades de su entorno y desarrollar investigación aplicada para crear e innovar bienes y servicios.</p> <p>10. Crea y mejora productos de alto valor agregado bajo los principios de productividad y</p>	<p>Los egresados participan en el desarrollo de nuevos modelos para eficientar el trabajo y la toma de decisiones en las organizaciones, la administración del mantenimiento, la implantación de cadenas logísticas y de abasto, la simulación de procesos productivos y administrativos bajo los parámetros de las ciencias exactas y de la ingeniería.</p> <p>Los egresados tienen la capacidad de analizar, diseñar, ejecutar y evaluar sistemas industriales mediante la aplicación de teorías matemáticas, estadísticas, programas de simulación y métodos de diseño de ingeniería para incrementar la competitividad de las empresas.</p>	<p>“He aprendido a tener un orden, una estructura para todos los trabajos que se desarrollan en la escuela; además de usar los equipos de laboratorio para instalaciones. También pude desarrollar proyectos, siguiendo ordenamientos” (EIA1).</p> <p>“He aprendido los manejos que se hacen dentro de una empresa, por ejemplo cómo se pueden llevar a cabo los requerimientos para las materias primas” (C74).</p> <p>“Ya sé cómo aplicar la maquinaria como fresadoras, soldadoras, tornos; desarrollar sistemas de gestión de calidad,</p>

INSTITUTOS TECNOLÓGICOS	UNIVERSIDAD PRIVADA	REFERENCIAS
<p>competitividad.</p> <p>11. Selecciona e implementa tecnologías de información y comunicación dentro de la empresa.</p> <p>12. Participa en proyectos de transferencia, desarrollo y adaptación de tecnologías en los sistemas productivos.</p> <p>13. Diseña, implementa y mejora sistemas y estaciones de trabajo considerando factores ergonómicos para optimizar la producción.</p> <p>14. Participa en la estandarización de operaciones para la transferencia y adaptación de los sistemas productivos.</p> <p>15. Maneja y aplica las normas y estándares en el análisis de operaciones de los sistemas de producción.</p> <p>16. Emprende e incuba empresas con base tecnológica, que promueva el desarrollo socioeconómico de una región, así como su constitución legal.</p> <p>17. Formula, evalúa y gestiona proyectos de inversión, que le permita emprender la creación de unidades productivas de bienes y servicios bajo criterios de competitividad y sustentabilidad.</p> <p>18. Toma decisiones para la mejora de sistemas productivos y de servicios, fundamentadas en planteamientos y modelos analíticos.</p>		<p>seguridad industrial y aplicar habilidades administrativas” (C140).</p>

## Sistemas

INSTITUTOS TECNOLÓGICOS	UNIVERSIDAD PRIVADA	REFERENCIAS
<p>1. Diseñar, configurar y administrar redes computacionales aplicando las normas y estándares vigentes.</p> <p>2. Desarrollar, implementar y administrar software de sistemas o de aplicación que cumpla con los estándares de calidad con el fin de apoyar la productividad y competitividad de las organizaciones.</p> <p>3. Coordinar y participar en proyectos interdisciplinarios.</p> <p>4. Diseñar e implementar interfaces hombre-máquina y máquina-máquina para la automatización de sistemas.</p> <p>5. Identificar y comprender las tecnologías de hardware para proponer, desarrollar y mantener aplicaciones eficientes.</p> <p>6. Diseñar, desarrollar y administrar bases de datos conforme a requerimientos definidos, normas organizacionales de manejo y seguridad de la información, utilizando tecnologías emergentes.</p> <p>7. Integrar soluciones computacionales con diferentes tecnologías, plataformas o dispositivos.</p> <p>8. Desarrollar una visión empresarial para detectar áreas de oportunidad que le permitan</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planear, organizar, integrar y controlar los servicios y sistemas de información para satisfacer las necesidades organizacionales de los sectores públicos y privados proveyendo los conocimientos, técnicas y procedimientos necesarios para el análisis, diseño e implementación de los sistemas de información.</li> <li>• La combinación adecuada de la teoría con la práctica.</li> <li>• Habilidades emprendedoras, habituados al trabajo en equipo en ambientes inter, multi y transdisciplinarios, habilitados para ejercer liderazgo.</li> <li>• Principios cívico-morales.</li> <li>• Perfil crítico, constructivo, propositivo, creativo, abierto a nuevos paradigmas, respetuoso de los ecosistemas</li> </ul>	<p>“He aprendido sobre la programación y bases de datos, aunque que están demasiado empujados por las matemáticas,; también la física me ha servido para entender los circuitos y conocer físicamente la computadora. Además, la Ética me ayuda para reforzar nuestra formación” (E11L).</p> <p>“El contacto directo y continuo con la computadora y demás tecnología me ha servido mucho, además de conocer y trabajar con manuales y formatos, y convivir con personas expertas en el trabajo” (C75).</p>



INSTITUTOS TECNOLÓGICOS	UNIVERSIDAD PRIVADA	REFERENCIAS
empezar y desarrollar proyectos aplicando las tecnologías de la información y comunicación. 9. Desempeñar sus actividades profesionales considerando los aspectos legales, éticos, sociales y de desarrollo sustentable. 10. Poseer habilidades metodológicas de investigación que fortalezcan el desarrollo cultural, científico y tecnológico en el ámbito de sistemas computacionales y disciplinas afines. 11. Seleccionar y aplicar herramientas matemáticas para el modelado, diseño y desarrollo de tecnología computacional.	y buscar la actualización permanentemente en su área de conocimiento.	

Otro análisis que se puede derivar de estos planteamientos consiste en revisar qué tanto las intencionalidades explícitas de la propuesta curricular están siendo entendidas y referidas por los estudiantes, y en qué medida los elementos implícitos o subyacentes de las programas, más cercanos al currículo vivido o real que al oficial o prescrito, se convierten en parte del discurso de los alumnos.

Por ejemplo, la pretensión de brindar una formación para la creación de microempresas y la actitud emprendedora, sí alcanza a permear en los dichos de los estudiantes, pero la distinción que algunos de ellos hacen con respecto a los significados más tangibles de los aprendizajes laborales que los escolares, plantean una ruptura con las propuestas no solo de contenidos, sino de estrategias didácticas y de evaluación, invitando a volver a reflexionar sobre cuestiones como la relevancia y el sentido de la formación escolar.

Los aprendizajes de los estudiantes se pueden potenciar con el desempeño laboral realizado en forma simultánea, sobre todo si logran consolidar sus procesos metacognitivos para reflexionar acerca de su propio aprendizaje desde el punto de vista de los resultados que alcanzan (saberes) y la forma en la que llegaron a ellos o, por otra parte, identificar cuáles son las mejoras necesarias que deben emprender para poder fortalecer su capacidad de aprender a aprender.

Por sí mismo, el hecho de estudiar y trabajar no asegura que los estudiantes potencien sus aprendizajes y encuentren las vinculaciones entre ambos espacios sociales, sino que resulta indispensable que se mantengan en esta postura de agentes reflexivos para identificar sus propias acciones, en cuanto al sentido y la oportunidad formativa que implican, más allá de la habilidad para realizar las funciones laborales o acreditar las materias escolares: en este sentido es como se plantea el concepto de

competencia, desde la perspectiva de la integración de saberes de diversa naturaleza, incluyendo los relacionados con el aprendizaje autónomo y los procesos de pensamiento, y construidos en diferentes contextos pero al fin integrados por la actividad del propio estudiante.

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

La investigación se enfocó a profundizar en la comprensión de cómo los estudiantes que trabajan de cinco institutos tecnológicos y de una institución privada emergente del nivel superior, pertenecientes a tres áreas curriculares, perciben y desarrollan las vivencias y experiencias de esta doble condición, así como a reflexionar en torno a las razones, significados, dificultades y beneficios que implican el hecho de trabajar y estudiar de manera simultánea, focalizando la mirada analítica en los saberes que desarrollan tanto en la escuela como en el trabajo, explorando sus posibles vinculaciones e interacciones, así como los contrastes tanto en las formas como en los contenidos de dichos aprendizajes, considerando a la escuela y el trabajo como espacios y contextos relacionales en los que se construyen saberes.

Conviene retomar las preguntas que se plantearon al inicio, relacionadas con los tipos, contextos e interacciones de los aprendizajes desarrollados en los ámbitos escolar y laboral para el desarrollo de competencias, por una parte y, por la otra, con el desempeño del doble rol y sus beneficios y obstáculos, considerando la relación de las características de los trabajos con los significados que ellos mismos le dan a su labor, así como la manera en la que perciben y articulan los motivos por los que estudian y trabajan y los grados de relación entre una y otra actividad.

Las conclusiones están estructuradas en función de las principales categorías definidas a partir de los hallazgos que se fueron construyendo en el trabajo de campo, de tal forma que puedan organizarse en concordancia con la propia secuencia planteada para la tesis.

### **LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN COMO PROTAGONISTAS EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES ENTRE ESCUELA Y MUNDO LABORAL**

El importante porcentaje de estudiantes que trabajan entre la población seleccionada, al igual que las investigaciones previamente realizadas en el país en torno a este fenómeno, sobre todo si se retoma el sentido amplio del concepto de trabajo, permite afirmar que cada vez más estudiantes del nivel superior buscan la alternativa de entrar y buscar permanecer en el mundo laboral por motivos que van de lo económico al desarrollo profesional.

Si bien el fenómeno de la presencia de los estudiantes que trabajan no es nuevo, ahora se extiende a más licenciaturas y a más instituciones: anteriormente, determinadas carreras como la de Derecho, por ejemplo, estaban diseñadas para que los estudiantes pudieran trabajar y aprender en el campo laboral, pero ahora este rasgo se advierte en las propuestas de algunas instituciones y no nada más de programas de licenciatura específicos.

Una aportación de la presente investigación es identificar con claridad la diferencia de modalidad que significa el retorno a la universidad de los trabajadores que dejaron trunca su formación e intentan culminarla, ya sea por exigencias propias de los lugares de trabajo o por deseos de superación personal, profesional o laboral: particularmente se encontraron en la institución privada que de manera explícita incluye a quienes trabajan en sus esquemas publicitarios para que ingresen a las carreras ofrecidas, con las facilidades necesarias para que puedan mantener el trabajo con el que cuentan.

La presencia de los estudiantes que de manera simultánea trabajan es una constante en las instituciones de educación superior, nivel que se ha diversificado de manera notable en cuanto a las propuestas curriculares y los rasgos institucionales que lo conforman. En contraste, la investigación en torno a esta creciente figura –estudiantes que trabajan y trabajadores que regresan al sistema escolar- en el panorama educativo es todavía escasa en nuestro país, sobre todo por lo que se refiere a los procesos de formación que están viviendo en sus dos ámbitos de desarrollo. En este sentido, un enfoque de investigación a esta escala permite ampliar las perspectivas de las teorías sobre las relaciones entre escuela y mundo laboral.

En el debate sobre las relaciones entre la escuela y el trabajo y las posibilidades para vincular estos dos grandes ámbitos de la estructura social y de encontrar continuidades que faciliten el tránsito entre ambos, los principales actores de este entramado –los estudiantes que trabajan- están realizando esfuerzos y construyendo nexos cotidianos a partir de su propia iniciativa, independientemente de las estrategias de las instituciones educativas por integrarse con otros sistemas sociales, particularmente el laboral.

Una contribución de esta investigación al conocimiento de las relaciones entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo es la identificación de esta escala micro de vinculación entre ambos espacios y de las estrategias que ponen en juego los individuos

para conjuntar ambas experiencias y, de esta manera, establecer vinculaciones y construir sentidos a partir de sus acciones.

En este sentido, los estudiantes que trabajan se convierten en protagonistas y agentes que transforman las estructuras y les plantean nuevos desafíos en términos de reconfiguraciones para poder atender a estos estudiantes; quienes trabajan conseguido reconfigurar los espacios laborales en los que se desempeñan, al lograr establecer un horario de trabajo, por ejemplo, que les permite combinar ambas actividades. Los trabajadores que estudian, por su parte, obtienen de la institución privada la oportunidad y facilidad para combinar su trabajo de tiempo completo con los estudios, gracias a que los horarios están pensados para gente que trabaja, así como las cargas curriculares y la duración de la licenciatura.

Más allá de los esfuerzos institucionales por establecer puentes con el mercado de trabajo, son los propios estudiantes que trabajan quienes lo están haciendo de manera directa, a través de sus búsquedas y de jugar este doble rol: cómo lo están viviendo y de qué manera está contribuyendo a su desarrollo profesional, son elementos que se han estado abordando y analizando de manera reciente, dada la importancia que ha cobrado este tipo de estudiante.

## **ESTUDIANTES QUE TRABAJAN Y TRABAJADORES QUE ESTUDIAN**

Existe una diferencia entre los estudiantes que trabajan y los trabajadores que estudian: los primeros obtienen un trabajo en función de las oportunidades que se presentan y que sean compatibles con el deseo de emprender una función productiva remunerada, independientemente del grado de relación con sus estudios, mientras que los segundos, al estar más insertos en el mundo laboral, regresan al sistema escolar con una selección de carrera mucho más adecuada con su trabajo en términos de compatibilidad, ya sea por la necesidad de contar con un título universitario o el interés por seguir aprendiendo y desarrollarse profesionalmente.

Otra diferencia entre estas dos figuras es la prioridad que le dan a cada una de las actividades: los estudiantes que trabajan optan por terminar su carrera y los trabajadores que estudian por mantener y mejorar en su trabajo; los primeros no dejarían los estudios por un trabajo y los segundos no renunciarían a su trabajo para terminar la carrera, aunque en ambos casos, de acuerdo con sus declaraciones, manifiestan la intención de

continuar con las dos actividades, pese a las dificultades que ello implica o los momentos de incertidumbre.

De las transiciones de carácter lineal y progresivo –de la escuela al trabajo y a la formación de una nueva familia- asistimos a una diversificación de los caminos seguidos por los sujetos, quienes van y vienen por estos ámbitos en función de las oportunidades que se presentan, pero también impulsados por decisiones propias, sustentadas en nociones construidas socialmente, como la de la escolaridad como vehículo para la movilidad social o la de la importancia de trabajar lo antes posible para “hacer carrera”.

De esta forma, las barreras entre la escuela y el trabajo, no obstante sus lógicas distintas, así como su acomodo normalizado en los sucesivos momentos de la vida de las personas, se fracturan y reacomodan de acuerdo a las posibilidades de cada estudiante o trabajador, desplegando transiciones cotidianas de un ámbito a otro, acaso integrándolos como un continuo, en contraste con la idea de pensar estos dos mundos como secuenciados, en un símil con las etapas de la vida en las que se delineaban con claridad la juventud y la adultez como estadios excluyentes, imposibles de vivirse al mismo tiempo.

## **LOS TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES**

Los estudiantes trabajan por diversos motivos y desarrollan sus funciones laborales, en su mayoría, en condiciones precarias, considerando una perspectiva estructural; a pesar de estas condiciones difíciles en las que desarrollan su trabajo, los estudiantes le asignan significados positivos, como la satisfacción por contar con una actividad remunerada, la oportunidad de insertarse al mundo del trabajo y la posibilidad de desarrollo a futuro que implica ir construyendo una trayectoria laboral: ello no implica que puedan identificar diversas dificultades que se presentan en el desempeño de su labor.

El contexto regional expresa una importante influencia en los diferentes tipos de trabajos que desempeñan los estudiantes: (turismo en Acapulco, industria del cuero y calzado en León, labores del sector primario en La Piedad), a la vez que es posible encontrar trabajos comunes en todas las ciudades (atención en *call centers*, administración de cibercafés, cajeros, meseros, reparación de computadoras, cadeneros en “antros”), ubicados en el giro del comercio, fundamentalmente. Las diferencias también se expresan en términos de niveles de formalidad y estructura de los trabajos como puede apreciarse en el contraste que presentan Tepic y La Piedad con León y Culiacán.

El tiempo dedicado al trabajo varía pero una buena parte se ubica alrededor de las 20 horas semanales, lo que sugiere un arreglo laboral de los estudiantes en cuanto agentes, para poder combinar sus estudios con el trabajo. El caso la universidad privada de León ( León 2) se diferencia del resto, en cuanto a que se encuentran más trabajos de tiempo completo, precisamente porque se trata de una modalidad diferente ya referida: el trabajador que estudia, quien elige su carrera en función de su actividad laboral, en la mayoría de los casos.

Al igual que en el resto del país, la mayor parte estos estudiantes trabajadores se ubica en organizaciones micro o pequeñas y la precariedad es similar a los trabajos en México, en cuanto a contrataciones e ingresos. El peso de la escolaridad superior que los estudiantes están a punto de culminar (en el último semestre de sus carreras) no se alcanza a distinguir, salvo el caso de los estudiantes de la institución privada de León. En términos generales, los salarios son bajos y el grado de formalidad muy diverso, en cuanto a las prestaciones y la seguridad, aunque se observan claras diferencias entre los estudiantes que trabajan y los trabajadores que estudian; estos últimos cuentan con mejores ingresos, empleos con mayor grado de formalidad y puestos jerárquicamente más elevados.

Al analizar las motivaciones que explican los trabajos desempeñados, se pueden identificar los sentidos que los distinguen, de acuerdo al discursos de los estudiantes que trabajan: unos son de carácter coyuntural y efímero, relacionados más con el apoyo a las actividades económicas de la familia; otros son de sostenimiento, a través de los cuales los estudiantes pueden solventar sus gastos sin importar demasiado la naturaleza de la actividad ni el potencial que pudieran tener; un tercer tipo de trabajo se define a partir de su posibilidad de desarrollo, en el que además del sustento económico se advierte la generación de aprendizajes y de construcción de trayectoria profesional, aunque no necesariamente esté relacionado con los estudios; finalmente, un cuarto tipo de trabajo se caracteriza por su carácter profesionalizante, fuertemente vinculado con los estudios, alto grado de formalidad y con proyección laboral.

Apoya la idea de que el estudiante trabajador es una categoría especial de trabajador el hecho de que muy pocos se ubican en trabajos profesionalizantes, y además relacionados con los estudios que se cursan, mientras que la mayoría se encuentra en los trabajos coyunturales o de sostenimiento, y juzgados por los propios estudiantes como poco relacionados con su carrera. A pesar de ello, cabe insistir que el hecho de laborar

por estos motivos no implica necesariamente que el trabajo se padezca o que se preferiría dejarlo para dedicarse de tiempo completo a los estudios. En efecto, los estudiantes expresaron un cúmulo importante de significados y posibilidades que ellos identifican, detectan y valoran, sobre todo con una mirada a futuro que al inicio de la investigación no estaba prevista.

## **LA CONVENIENCIA DE ESTUDIAR Y TRABAJAR DE MANERA SIMULTÁNEA**

Una de las discusiones que se mantienen en la mesa del debate consiste en analizar si es deseable que los estudiantes del nivel superior combinen su vida estudiantil con el trabajo o, por el contrario, es preferible que se dediquen a su carrera de tiempo completo; independientemente de que en algunos casos la única manera de poder continuar estudiando es desempeñando una actividad remunerada, se argumenta en contra que la dedicación de tiempo a las funciones laborales implica una disminución en el desempeño académico.

Efectivamente, en diversas investigaciones, el desempeño escolar de los estudiantes que trabajan se ha planteado deficitario en comparación con quienes solo se dedican al estudio. Sin embargo, vale la pena considerar que dichas comparaciones se han hecho con lógicas evaluativas de carácter escolar (calificaciones en las materias, pruebas estandarizadas, cumplimiento en la entrega de trabajos) y no a partir de aprendizajes desarrollados para la vida profesional, en donde los estudiantes que trabajan pueden llevar una cierta ventaja en términos de adquisición de experiencia laboral, de aplicación de saberes de diversa índole y de involucramiento con su campo de trabajo, tal como en el presente texto ha quedado de manifiesto.

De acuerdo con los hallazgos de la investigación, la conveniencia de combinar ambas actividades está determinada en dos vertientes relacionadas entre sí: la primera, que incide sobre su formación, en cuanto al desarrollo de saberes de diversa índole que eventualmente se pueden traducir en competencias profesionales (que se verán más adelante) y la segunda, en cuanto a la anticipación de un conjunto de habilidades relacionadas con el mundo del trabajo: en este sentido, los estudiantes que trabajan mencionaron continuamente la ventaja que les estaba dando el hecho de ubicarse en un trabajo, y la posibilidad de aprender sobre los procesos de acceso a los mercados de trabajo, el trato con gente diferente, el compromiso con obligaciones de diferente tipo, el manejo de horarios y la capacidad para resolver problemas bajo presión, entre otros.



En efecto, los estudiantes que trabajan anticipan su ingreso al mundo laboral y al terminar sus estudios ya cuentan con ciertas vivencias de las implicaciones que tiene contar con un trabajo, a diferencia de quienes solo estudiaron y que, al momento de su egreso, pareciera que tienen que empezar de cero al enfrentarse con una realidad desconocida; además, el hecho estar trabajando le puede dar la oportunidad al estudiante de otorgarle un mayor sentido a los contenidos escolares y de llevar sus experiencias en el trabajo a las aulas, para que se conviertan en objeto de análisis y reflexión.

Una vez que el estudiante que trabajó de manera simultánea egresa de la institución escolar, va a contar con una determinada trayectoria que puede ayudarlo al proceso de inserción en un trabajo diferente, o bien continuar en el que estaba desempeñando pero ahora con dedicación más amplia; en contraste, el recién egresado que solo se dedicó a los estudios, tendría mayores probabilidades de enfrentar las dificultades propias de la zona del primer empleo y de los rasgos que predominan en el empleo juvenil.

En este sentido, cabe considerar la alternativa de la vivencia del doble rol en forma simultánea –estudiante y trabajador- como una posibilidad para fortalecer las transiciones entre el estudio y el trabajo y para proponer mecanismos de apoyo y acompañamiento, así como para buscar nuevos enfoques y alternativas en el campo de la investigación sobre estas relaciones, largamente estudiadas y objeto constante de las políticas públicas.

## **BENEFICIOS Y SENTIDOS ASIGNADOS AL TRABAJO Y A LA ESCUELA**

Los significados que le asignan los estudiantes que trabajan a su doble condición tienen una constante connotación de orgullo personal, de logro y en algunos casos de sacrificio. Si bien al momento de tomar la decisión de conseguir un trabajo remunerado influyó de manera decisiva la necesidad económica, en términos generales van descubriendo otras ventajas, tales como la sensación de independencia y autonomía personal, el inicio anticipado de una trayectoria profesional y el aprendizaje más cercano a la “realidad”.

El trabajo aparece como el vehículo necesario para poder independizarse de los padres, desde un punto de vista económico, pero también para ayudarlos cuando se requiere, generando un sentimiento de crecimiento personal por el hecho de contribuir con los gastos de la casa; por su parte, el hecho de seguir estudiando el nivel superior implica,

para la mayoría de los casos, constituirse como el primer miembro de la familia en lograrlo, con la consecuente sensación de orgullo y de logro. El trabajo visto como desarrollo profesional o como sostenimiento provisional, depende del grado de relación que éste tenga con la carrera estudiada o con los intereses específicos de los estudiantes.

No solo los estudiantes que trabajan, sino los trabajadores que regresan a estudiar le asignan a la escolaridad superior expectativas muy altas de movilidad social y laboral, acaso no alcanzadas por la realidad: ante pregunta expresa de por qué no se dedicaban sólo al trabajo, la respuesta no dejaba duda de la forma en que se le sigue asignando al título de licenciatura una importancia mayúscula, sobre todo en términos de posibilidad no sólo de acceso al mercado, sino de ascenso o mejora.

Los estudios también se consideran un espacio privilegiado de socialización, en el que los jóvenes tienen la oportunidad de compartir momentos de vida con sus pares y establecer lazos afectivos. El hecho de estar estudiando implica también un cumplimiento, no siempre explícito, de los deseos de los padres, quienes quieren ver a sus hijos con un título profesional, cual supuesto pasaporte automático a un mejor nivel de vida que el que ellos han tenido.

A pesar de que se expresa la complejidad de trabajar mientras se desarrollan los estudios –particularmente para poder cumplir con las tareas extra clase o participar en los equipos de trabajo-, se percibe orgullo y satisfacción en los estudiantes que se encuentran laborando, sobre todo por la sensación de autonomía que implica el hecho de contar con un trabajo remunerado, así como la independencia de la familia de origen e incluso convertirse en un apoyo para ésta.

## **DIFICULTADES PARA EL DESEMPEÑO DEL DOBLE ROL**

El principal obstáculo identificado entre los estudiantes que trabajan es el de la dificultad para cumplir con los compromisos en ambos roles, con la consecuente pérdida de vida social (salir con los amigos, ver a la pareja), relacionada con el hecho de ser joven: de alguna manera, estos estudiantes ya están desplegando, en un sentido, actividades comúnmente atribuidas a un estado de adultez, con las responsabilidades propias de esta etapa del desarrollo vital.

No obstante, los estudiantes manifiestan que, aunque no lo necesitaran en términos económicos, no dejarían de trabajar a pesar de los inconvenientes, sobre todo

porque ya es una acción incorporada a su vida cotidiana que si bien provoca desajustes en un inicio, como lo plantearon los estudiantes, pronto se consigue integrar a través de procesos de organización personal.

Otra dificultad percibida por los estudiantes es la incompreensión institucional para apoyar a quienes trabajan, desde la organización de los horarios –específicamente en los institutos tecnológicos- hasta la inflexibilidad de algunos docentes que operan con una lógica escolar en términos de aplicación de reglamentos (número de faltas, retardos) y de desarrollo de tareas (que en ocasiones forzosamente se tienen que hacer en equipo), complicando el desarrollo que pudiera tener el estudiante particularmente en su desempeño académico: de ahí que diversos estudios, como se mencionaba con anterioridad, señalen las desventajas de los alumnos que trabajan en relación con los alumnos de tiempo completo.

En efecto, la vivencia del doble rol no está exenta de momentos de agobio y dificultad, como se pudo apreciar en algunas entrevistas, sobre todo cuando se inicia la trayectoria laboral y se atraviesa por un periodo de reacomodo; estudiantes con más tiempo trabajando, en contraparte, expresaban que esa condición ya se había convertido en un hábito y que en periodos vacacionales se sentían inútiles, es decir, la cotidianidad se “llena” de actividades valoradas como necesarias y productivas y el hecho de volver a ser sólo estudiantes se percibe como un retroceso: los estudiantes que trabajan se ven distintos a sus compañeros, en cuanto a que para ellos la realidad no está escrita en los libros, sino que se ubica en los centros laborales, fuera de los márgenes de la institución.

Ningún estudiante que trabaja considerado en este estudio planteó la preferencia por dejar de desarrollar ambas actividades: ante pregunta explícita de que si alguien les proveyera de los recursos que ganan por su trabajo, se dedicarían solo al estudio o si tuvieran la alternativa de solo trabajar, la respuesta fue clara: prefieren seguir desempeñándose en este rol dual, a pesar de los momentos difíciles, de las inconformidades con la escuela y con su trabajo o de la sensación de cansancio.

Ahí es donde los beneficios que ellos mismos encuentran, entre los que también vale la pena destacar la idea de la movilidad social, resultan esenciales para mantenerse en el desarrollo de ambas actividades y no dejar algunas de ellas, a sabiendas de que en algunos casos no se cuenta con la alternativa de hacerlo.

## APRENDIZAJES ESCOLARES Y LABORALES

Los estudiantes que trabajan consiguen identificar algunos saberes que han logrado construir tanto en la escuela como en el trabajo, así como las relaciones que se establecen entre ellos. Ambos espacios funcionan a partir de lógicas distintas y situaciones diferentes, porque mientras en la escuela toda la intencionalidad está puesta en desarrollar aprendizajes, dentro del trabajo prevalece un énfasis en el saber hacer, del cual, ciertamente, se pueden desprender otro tipo de saberes pero que depende de qué tanto los sujetos pueden reflexionar en torno a ellos.

En el trabajo predominan los aprendizajes experienciales en consonancia con el contenido mismo de los procesos laborales, desarrollados a partir del acompañamiento de algún compañero o del jefe, o bien por descubrimiento propio; menos frecuentes son los casos en los que el aprendizaje se formaliza a través de procesos de capacitación, por ejemplo. Este aprender haciendo puede quedarse en un nivel de mera mecanización que solo es aplicable a una situación de trabajo o trascender a otros ámbitos y ser objeto de extrapolaciones hacia otras situaciones por resolver.

En la escuela, siguen percibiéndose más los saberes de carácter cognitivo, incluyendo la comprensión, mientras que los saberes actitudinales se desarrollan en ambos espacios sin una distinción clara. Se identifica una confusión entre los conceptos de teoría –que se entiende como lo que está en los libros o el “rollo” que el profesor dice en clase- y práctica, que es cuando se organiza la asistencia a los laboratorios o las visitas a empresas. Las formas predominantes por las cuales se desarrollan los aprendizajes son los trabajos en equipo, las exposiciones y el desarrollo de proyectos.

En todos los trabajos, independientemente de su relación con la carrera y de sus características, los estudiantes identificaron aprendizajes (en cierto sentido, realizando un ejercicio metacognitivo al reflexionar sobre ellos) aunque de acuerdo al tipo de trabajo, resulta más nítida y sólida la descripción de dichos aprendizajes: mientras las actividades laborales resultaban más variadas y más cercanas a la carrera, se lograban encontrar saberes más consistentes y de diversa índole (procedimentales, cognitivos), mientras que en los trabajos más rutinarios, se mencionaban principalmente saberes relacionados con los hábitos (disciplina, constancia, responsabilidad), con el seguimiento de procesos preestablecidos y con la “realidad del mundo laboral”, que no es como se plantea en la escuela.

Las diferencias en cuanto a cómo se aprende en la escuela y en el trabajo son claramente identificadas por los estudiantes, a pesar de que en la primera existe una clara intencionalidad para desarrollar saberes y en el segundo el objetivo tiene más relación con la productividad, aunque en el proceso se detonen otros saberes.

Es notable la importancia que tiene, además del ambiente social, la relación que se logra establecer con los otros sujetos para efectos del aprendizaje, es decir, las referencias a los buenos maestros en la escuela y a los buenos jefes y compañeros en el trabajo fue una constante cuando se indagó acerca de cómo se detonaron los aprendizajes en uno y otro ámbito. Las declaraciones de los estudiantes de los diferentes casos (instituciones) se distinguían más en términos de sus vínculos particulares con otros actores con los que compartían experiencias, que en contextos o estrategias institucionales más amplios.

## **RELACIÓN ENTRE LOS APRENDIZAJES**

Los aprendizajes desarrollados en uno y otro ámbito se relacionan de formas diversas, que van desde la contradicción (lo que se “veía” en la escuela era opuesto a lo que “sucedió” en el trabajo), hasta la complementariedad, que deriva en el desarrollo de competencias profesionales, noción que está planteada en los modelos educativos de las instituciones. Se encuentran también saberes construidos en uno y otro espacio que no guardan relación, así como otros que de alguna manera se van reforzando, particularmente los vinculados al desarrollo de actitudes.

Para los estudiantes resulta más claro ubicar los aprendizajes escolares aplicables en el trabajo que los desarrollados en el ámbito laboral para trasladarse a la escuela: refieren en algunos casos que el conocimiento escolar les ha permitido aprender de manera más rápida y efectiva en el trabajo e incluso proponer ciertas estrategias para los procesos laborales que fueron aprendidas en la escuela. En este tipo de reflexiones acerca de los saberes desarrollados y sus vinculaciones realizadas por ellos, se advertía, también, la puesta en juego de una capacidad metacognitiva, susceptible de ser promovida sobre todo por las instituciones educativas.

Es posible que el proceso de aprendizaje en este caso pudiera haber sido más complicado de lo que se logró verbalizar, pero el hecho de que un estudiante haya logrado establecer un proceso de reflexión metacognitiva como ésta, permite vislumbrar

posibilidades para las instituciones en términos de organización de sus experiencias curriculares en relación con las propias de los estudiantes en sus ámbitos laborales.

Como se mencionaba anteriormente, las experiencias de los estudiantes que trabajan son diversas y encuentran significados de diferente naturaleza, en función de las condiciones personales y perspectivas individuales; sin embargo, podemos identificar que en términos de aprendizaje, entendido desde la perspectiva de la construcción de saberes de toda índole, incluyendo la perspectiva situada, la condición de vivir el doble rol potencia su desarrollo profesional y personal.

La manera como los estudiantes de la investigación integran saberes de distinto origen –escolar y laboral- en una gran aportación al conocimiento del desarrollo de competencias, concepto presente en la propuesta curricular de la institución educativa en la que se encontraban los estudiantes que trabajan y que, en su sentido amplio, implica esta conjunción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientado al desempeño social y profesional, además de funcionar como un puente con los mercados de trabajo, las necesidades del entorno y el desarrollo laboral y personal: un saber acerca de una nueva ley de impuestos analizado en el salón de clases se comprendió cuando en el ambiente laboral se llevó a cabo; al indagar acerca de si lo hubiera hecho sin haberlo revisado en la escuela, la respuesta fue clara: “sí, pero me hubiera tardado mucho más tiempo”; en contraparte, si sólo lo hubiera visto en la escuela sin desarrollarlo en un contexto de aplicación, nuevamente la respuesta resultó interesante: “no lo hubiera comprendido, sino sólo repetido; lo entendí hasta que lo hice.”

A partir de la sentencia de este estudiante, se pueden referir ciertos enfoques revisados anteriormente, tales como el del aprendizaje profundo, relevante, situado y experiencial: la revisión de la temática en la escuela pudo haberse quedado en un nivel superficial y de repetición, mientras que si solo se hubiera abordado en el contexto laboral, quizá se queda en un saber repetitivo; por otra parte, si desde el ámbito de la institución se promueven ejercicios de aplicación de esta ley descrita por el joven buscando una orientación experiencial, quizá no se alcance a fortalecer del todo el aprendizaje dada la ausencia del contexto situado, así como el nivel de relevancia y de significación no podría ser el mismo.

La premisa anterior no significa que todos los contenidos deban ser aprendidos de igual forma o que las instituciones educativas no realicen esfuerzos didácticos para

generar aprendizajes; solo se apunta, la gran oportunidad que implica el hecho de que los estudiantes puedan reconstruir saberes en los dos ámbitos a partir de su integración y de la puesta en práctica para reconfigurar los propio conceptos revisados en el salón de clases.

Entonces, el hecho de estudiar y trabajar de manera simultánea puede permitir que los estudiantes puedan “jugar el partido completo” y a “jugar fuera de la ciudad” (Perkins, 2010), en cuanto a darle un sentido más nítido al aprendizaje escolar y poder extrapolarlo más allá de las paredes del salón de clases, no solo como un ejercicio o una práctica académica, sino como una situación real de vida en la que se implican procesos de crecimiento personal.

Las implicaciones de esta metáfora de jugar el juego completo se relacionan directamente con la noción de competencia que se ha retomado para el presente estudio: la integración de saberes que cobra vida en los terrenos de la práctica y que trasciende los espacios escolares, aunque los incluye.

El hecho de que algunos estudiantes hayan logrado identificar no solo los saberes desarrollados en uno y otro ámbito, sino la interacción de ambos para proponer mejoras en sus espacios de trabajo, emprender proyectos, resolver situaciones y desempeñar sus funciones en forma responsable, gracias, en parte, a la formación escolar, plantea la alternativa para repensar la manera en la que se ha estado entendiendo a las competencias en las instituciones escolares, particularmente en sus propuestas de perfiles de egreso.

## **LAS INSTITUCIONES Y LOS ESTUDIOS**

Dentro del espectro de la educación superior, han surgido instituciones privadas de carácter emergente, cuestionadas por su calidad y enfoque mercantilista, pero receptoras de un número importante de estudiantes que no logran insertarse en otros espacios escolares por diferentes motivos –falta de cupo, limitación de recursos económicos, incompatibilidad de horarios- y que en ellas encuentran la oportunidad de ingresar al nivel superior, mientras continúan trabajando, en muchos casos.

Por otra parte, se encuentran los institutos tecnológicos como una alternativa de la educación superior pública que ha buscado tener una vinculación más estrecha con los

campos laborales regionales, constituyéndose como una alternativa pública para los jóvenes de las entidades federativas.

Sobre ambos tipos de instituciones, cabe mencionar que en los institutos tecnológicos las principales diferencias se refirieron, sobre todo, a experiencias tanto positivas como negativas con los propios docentes: es decir, más que la gestión institucional, las instalaciones o las estrategias de vinculación (el plan curricular es el mismo), fueron los docentes quienes aparecieron en los discursos de los estudiantes como elementos diferenciadores. Los casos (instituciones) se diferenciaron más por su situación geográfica que por sus estrategias de gestión al interior, al menos en el discurso de los estudiantes.

Las instituciones de educación superior plantean como una de sus finalidades, la formación de profesionistas que puedan atender necesidades sociales y no necesariamente que tengan elevados promedios en sus calificaciones; de hecho, promueven, organizan y gestionan estadías y prácticas en empresas y organizaciones para que los estudiantes pongan en juego sus aprendizajes desarrollados en el centro educativo: se trata de propuestas muy acotadas en el tiempo y en la secuencia de los estudios y responden justamente lo que los estudiantes que trabajan ya están haciendo, independientemente de la propuesta de sus instituciones, a sabiendas de que puede haber trabajos con mayor potencial formativo que otros.

En este sentido, se observaron pocas referencias a las estrategias institucionales de vinculación por parte de los estudiantes que trabajan, así como escasas respuestas de los estudiantes que trabajan en cuanto a la perspectiva social en su formación, y brindarle importancia a elementos como la ciudadanía o la justicia social, que si bien no se inquirieron directamente, sí aparecen como parte de las pretensiones formativas, en particular dentro de las de los tecnológicos: no se encontraron en las entrevistas que se abordaran reflexiones en este sentido, salvo cuando surgió el tema de los derechos laborales.

El papel que juegan las instituciones resulta importante en cuanto a la propuesta curricular y su organización, tal como se advirtió en los casos contemplados: la manera de estructurar los programas, los horarios y las actividades formativas en los institutos tecnológicos, está pensada, en términos generales, para estudiantes de tiempo completo, mientras que en la universidad privada los tiempos se organizan en función del trabajo.



Por lo que respecta a las carreras, se observó que la valoración que hacen los estudiantes acerca de qué tanto se vinculan con sus trabajos, está en función de los mercados de trabajo regionales y con la propia naturaleza de las profesiones: por ejemplo, los ingenieros de La Piedad y Acapulco encontraron aplicaciones relativamente bajas, mientras que los de León, Tepic y Culiacán, más altas; sucede de manera similar con los estudiantes de sistemas informáticos, mientras que los administradores de todos los casos considerados, fueron quienes ubicaron, en promedio, aplicaciones y relaciones más cercanas.

También se relaciona con la naturaleza propia de las profesiones y en qué dimensión los campos laborales están fuertemente definidos, situación que ayuda para la ubicación pero que en un momento dado puede provocar dificultades ante los procesos de inserción; una carrera como la administración sigue teniendo cabida en distintos sectores y giros, dado que las acciones relacionadas a ella presentan alto nivel de transversalidad y está más acorde, quizá, con los niveles de desarrollo tecnológico y organizacional.

## **RECOMENDACIONES**

Como se comentó en el apartado del problema, los enfoques y los ámbitos, para las instituciones involucradas, el presente estudio y la presencia de los estudiantes que trabajan, pueden ser aprovechados en distintos sentidos, desde el ámbito curricular hasta el de la organización institucional:

Desarrollo de la propia investigación como una de las funciones básicas de las instituciones de educación superior: se trata de dos tipos de institución que no realizan frecuentemente investigaciones al respecto de sus propios alumnos, por lo que este tipo de trabajos se pueden incorporar a sus áreas de investigación como parte de sus funciones y, además, aprovecharlas para buscar las mejoras que de ellos se deriven.

La generación de conocimiento sobre sus propios alumnos, en términos de sus actividades laborales y de sus percepciones acerca de los aprendizajes desarrollados es vital para las escuelas: se trata, en efecto, de un saber institucional pertinente para la orientación de las propuestas curriculares a partir del conocimiento de los sujetos principales y para quienes se dirigen todos los esfuerzos; además de considerar diversas realidades del entorno, las instituciones pueden integrar este saber sobre sí mismas para

plantear estrategias pertinentes y enfocadas. En tal sentido, la organización de la información generada resulta cercana y relevante para establecer el diseño de estrategias curriculares más cercanas a las condiciones de los alumnos, en términos profesionales.

El desempeño del trabajo también puede ser objeto de:

- Un otorgamiento de créditos al trabajo en sí mismo, en acuerdo con el empleador.
- Base para el desarrollo de tesinas, investigaciones y desarrollo de proyectos.
- Acceso al título profesional, como una forma de reconocimiento de los saberes, más allá del lugar de donde se hayan desarrollado.
- Elaboración de materiales educativos con estudios de caso retomados de los trabajos desempeñados por los estudiantes y que permitan una aproximación situada a los contextos laborales de la región.
- Vínculos institucionales entre las instituciones escolares y los centros de trabajo en los que ya están los estudiantes, para beneficio de las prácticas y estadías de los estudiantes regulares

Los alumnos que trabajan se convierten, asimismo, en informantes privilegiados acerca de las situaciones laborales y sociales que se están viviendo en el entorno: de esta forma, pueden complementar las miradas académicas de los profesores de tiempo completo para el desarrollo de procesos formativos integrales.

De ahí que resulte importante para las escuelas emprender estrategias orientadas a colaborar con los estudiantes que trabajan para que logren reflexionar acerca de los aprendizajes que implica su doble rol y los puedan potenciar en beneficio de su desarrollo como personas y como profesionistas, además de los beneficios ya identificados por estos actores, quienes se mueven entre las estructuras para alcanzar sus propósitos, eludiendo obstáculos y aprovechando oportunidades.

Analizar las posibilidades de vinculación con otras organizaciones de diversos ámbitos laborales para la profesionalización de los alumnos, en términos de competencias: en efecto, la posibilidad de establecer nexos con entidades en las que participan los alumnos, además de los que ya se tienen vía las bolsas de trabajo o residencias, pueden resultar en estrategias y esquemas de apoyo de carácter formativo

para los propios estudiantes y, en su caso, abrir opciones a otros más que se interesen en trabajar y que por falta de oportunidades no lo hagan.

Es recomendable partir del establecimiento de un panorama general sobre las percepciones de los alumnos en torno a la formación recibida: la valoración de los estudiantes acerca de los aprendizajes desarrollados, más allá de filias y fobias en relación con los docentes y la institución, los puede ayudar desde una perspectiva metacognitiva a reflexionar en torno a sus procesos de pensamiento y a sus estrategias para aprender, además de ser un material de primera mano para los replanteamientos curriculares.

En efecto, las instituciones educativas del nivel superior buscan abrir espacios para que los estudiantes conozcan el campo profesional a través de prácticas, estadías y proyectos vinculatorios; no obstante, además de ofrecer un acomodo de horarios que permita el desempeño de un trabajo por parte de sus estudiantes –en el caso de las privadas emergentes-, no se observan otras estrategias curriculares no solo para apoyar el trabajo que ya desarrollan, sino aprovecharlo didácticamente para que en el salón de clases pueda ser materia de análisis y reflexión desde una perspectiva de aprendizaje situado.

Hasta lo que se pudo observar, para aprovechar el trabajo de los estudiantes en términos de aprendizajes desarrollados en la escuela, se depende en buena medida de las capacidades y disposición de los docentes para poder incorporar este tipo de experiencias, y no tanto de una propuesta de carácter institucional de carácter didáctico al interior de las aulas, no tanto referida a la vinculación con los entornos y mercados laborales.

En síntesis, las instituciones educativas del nivel superior cada vez hay más estudiantes que trabajan por diversas motivaciones y buscando variados propósitos que van más allá del sostenimiento económico, por lo que, además de discutir si desempeñar el doble rol es conveniente o no para efectos del rendimiento académico, habría que reflexionar en torno a las estrategias que se pueden instrumentar, desde la propuesta curricular y la formación docente, para aprovechar pedagógicamente las experiencias que los estudiantes construyen en sus transiciones cotidianas y apoyarlos para que, con base en una perspectiva metacognitiva, puedan pensar de manera estructurada en sus propios procesos de aprendizaje, tanto en la escuela como en el trabajo, y vayan potenciado sus

saberes que, integrados coherentemente, puedan convertirse en competencias profesionales y personales que los impulsen a convertirse en agentes transformadores de los contextos en los que se desenvuelvan.

### **APERTURA MÁS QUE CIERRE**

Más que un cierre propiamente dicho, la investigación aquí desglosada apunta a nuevos caminos por los cuales transitar y, desde luego, descubrir. Desde la propia información generada en el trabajo de campo es posible generar otros hallazgos que por cuestiones de recorte y alcance del presente estudio se tendrán que trabajar posteriormente. Al menos, se presentan los siguientes tópicos sobre los que puede profundizarse, así como extrapolar los avances logrados hasta aquí, en otros contextos.

Entonces, con respecto a la presente investigación y dada la amplitud de la información generada en campo que no toda fue presentada en forma exhaustiva, puede ahondarse en:

a) Las relaciones entre los contextos económicos y educativos de los municipios donde se encuentran los casos considerados, con las perspectivas de los estudiantes que trabajan en torno a sus propias realidades laborales y escolares, además de analizar las condiciones estructurales de sus ámbitos de trabajo en contraste con la situación del empleo en las regiones donde se encuentran.

b) Las trayectorias y transiciones de los estudiantes considerados en la presente población, tanto desde una lógica escolar como laboral y sus interacciones, así como identificar los saberes desarrollados en otros espacios de su vida, como la familia, los grupos de amigos y otras asociaciones en las que se hayan desenvuelto.

c) Los antecedentes de los padres y madres de familia en relación con la situación actual de los estudiantes y con las expectativas que plantean en términos laborales y profesionales.

d) Las motivaciones para regresar al sistema escolar y las expectativas tanto laborales como escolares de los trabajadores que estudian, es decir, los que responderían a una clasificación más cercana de estudiantes no tradicionales.

Además, podrían abrirse algunas otras líneas de exploración e investigación que consistieran en:

e) Indagar acerca de las diferencias de género de los trabajadores que estudian, en cuanto a de qué manera influye esta variable para determinar tipos de trabajos desempeñados, motivaciones, significados y aprendizajes que se desprenden de sus actividades.

f) Aproximarse a los centros de trabajo con los empleadores para investigar sus perspectivas y opiniones con respecto a los estudiantes que trabajan con ellos, así como las valoraciones que puedan hacer con respecto a los saberes escolares identificados y su integración a los procesos de mejora.

g) Explorar otras profesiones y distintos tipo de instituciones no solo del nivel licenciatura, sino también del técnico superior universitario, con la finalidad de abordar otros contextos de desarrollo tanto personal como institucional distintos a los casos que aquí se han considerado. e) Desarrollar investigaciones que puedan combinar este tipo de mirada micro con otras que tengan un mayor alcance en términos poblaciones, de tal manera que se establezcan contrastes y puentes entre estos dos niveles.

f) Realizar estudios de índole curricular para reflexionar en torno a cómo están respondiendo las instituciones educativas frente a la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes como actores con características y rasgos diferenciados.

h) Analizar otros casos de estudiantes no tradicionales, ya sea que difieran por la edad, su condición familiar, su ubicación geográfica o por alguna otra característica, tal como se ha trabajado en diversos países del mundo.

i) Indagar con profesores del nivel superior –y del nivel medio superior, desde luego- con características distintas en cuanto a áreas, antigüedad, visión sobre la enseñanza y contextos institucionales, las perspectivas que tienen acerca de los estudiantes que trabajan, sobre su desempeño, sus saberes y sus formas de estudiar, así como cuáles han sido sus acciones didácticas al respecto, en cuanto a lograr trabajar con grupos cada vez más heterogéneos.

Estas son algunas de las rutas que quedan abiertas para poder ser exploradas en este campo de la investigación que en nuestro país, dadas las características de la población escolar del nivel superior y del dinamismo de transformación en las instituciones, amerita una mayor profundización y desarrollo, no solo desde un nivel macro, sino entrando en contacto directo con los sujetos para conocer de primer mano la forma en la que se han

convertido en agentes con capacidad para transformar y reflexionar en torno a sus acciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdala, Ernesto y otros (2004). *Formación de jóvenes en alternancia: una propuesta pedagógica innovadora*, Montevideo, CINTERFOR, CECAP y EL ABROJO.
- Abdón Montenegro, Ignacio (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*, Colombia, Competencias Magisterio.
- Altbach, Philip (coord.) (2002). *Educación superior privada*, México, UNAM y Ed. Porrúa.
- Althusser, Louis (1985). "El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante" en Gras, Alain (comp.). *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid, Narcea.
- Álvarez Lozano, Luis J. (coord.) (2004). *Un mundo sin trabajo*, México, Driada.
- Angulo, José Félix y Nieves Blanco (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- ANUIES (2010) *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (2000-2009) y perspectiva (2012-2015)*, México, ANUIES.
- Arias, Fernando y Juana Patlán (2002) "La situación laboral de los estudiantes y su relación con algunas variables demográficas en cuatro facultades de la UNAM", *Revista de la Educación Superior*, 31(122): 27-48.
- \_\_\_\_\_ (1998) "El trabajo de los estudiantes y su relación con algunos aspectos demográficos: El caso de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM", *Revista de la Educación Superior*, 27 (107): 103-23.
- Aronowitz, Stanley and William Fazio, (1994) *The jobless Future. Sci-tech and the dogma of work*, Minneapolis/London, University of Minnesota Press.
- Arrow, K. J. (1991) *La educación superior como filtro*, *Educación y sociedad*, 8.
- Ausebel, D.P. (1976) *Psicología educativa*, México, Ed. Trillas.
- Barnett, Ronald (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- Bas Peña, Encarna, Margarita Campillo Díaz y Juan Sáez Carreras (2010) *La educación social: Universidad, Estado y Profesión* Barcelona, Laertes.
- Baudelot y Establet, (1975). *La escuela capitalista*, México, S.XXI.
- Bauman, Zygmunt (2003) *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Beck, Ulrich (2004) "Capitalismo sin trabajo. Sobre mitos políticos, la economía global y el futuro de la democracia" en Alvarez Lozano, Luis J. (comp.) (2004) *Un mundo sin trabajo*. México, Driada, pp. 47-64
- Becker, Gary S. (1964) *Human Capital, A theoretical and Empirical analysis with Special Reference to Education*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Beduwé, Catherine y Jordi Planas (2002). *Expansión educativa y mercado de trabajo. Estudios comparativos realizados en cinco países europeos: Alemania, España, Francia, Italia, Reino Unido, con referencia a los Estados Unidos*. Informe final del proyecto financiado por el 4o Programa Marco de Investigaciones y Desarrollo (PCRD) de la Unión Europea. Madrid, Instituto Nacional de Empleo.
- Beguet, Bernardo, *et. al.* (2001) "Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía", *Revista científica de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Secretaría General de la Universidad de El Salvador*.
- Beillerot, Jacky, Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi (1998) *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Berg, Ivar (1970) *Education for Jobs. The Great Training Robbery*, Nueva York, Praeger Publisher.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckman (2011) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Biddle, Nicholas (2007) "The labour market status of Australian students: who is unemployed, who is working and for how many hours?", *Journal of Education and Work*, 20(3): 179-209.
- Billett, Stephen y Carolyn Ovens (2007). "Learning about work, working life and post-school options: guiding students' reflections on paid part-time work". *Journal of Education and Work*, 20 (2): 75-90.
- Bleiklie, Ivar and Mary Henkel (eds.) (2005). *Governing Knowledge. A Study or Continuity and Change in Higher Education – A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. The Netherlands.
- Bolívar, Antonio (2008) *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla, Fundación ECOEM, colección Foro Educación.
- Bonal, Xavier (1997) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós.



- Bourdieu, Pierre (1990) *La juventud no es más que una palabra*, México, CONACULTA Y Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (2007) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Ed. Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Jane-Claude Passeron, (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.
- Bowl, M. (2001) "Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education" *Research Papers in Education*, 16 (2): 141-160.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI.
- Bradley, Graham (2006) "Work participation and academic performance: a test of alternative propositions", *Journal of Education and Work*, 19 (5):481-501.
- Broadbridge, Adelina & Vivien Swanson (2006) "Managing two roles. A theoretical study of students' employment whilst at university", *Community, Work & Family*, 9(2): 159-179.
- Brunet Icart, Ignasi y Eugenia Altaba Dolz (2010) *Reformas educativas y sociedad de mercado*, Barcelona, Laertes.
- Carnoy, Martin (2006) *Economía de la educación*, Barcelona, Ed. UOC.
- Casillas, Miguel Ángel y otros (2001) "Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11): 139-163.
- Castells, Manuel (1999) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red*. México, Siglo XXI.
- Castro, Claudio de Moura (2002) *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo, CINTERFOR /OIT.
- Cázares, Leslie y José Fernando Cuevas (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México, Trillas.
- Chaiklin, Seth y Jean Lave (comps.) (1996) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu editors..
- Charmaz, Kathy (2006) *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, London, Sage Publications,.
- Claxton, Guy (2001). *Aprender, el reto del aprendizaje continuo*. Barcelona, Paidós transiciones.

- Coleman, James. (1965). *Equality of Educational Opportunity*, United States Office of Education, Arno Press
- Collins, Randall (1988). *La sociedad credencialista*. Madrid, Akal Ediciones.
- Cuevas de la Garza, José Fernando (2002). *Puentes sobre aguas turbulentas: seguimiento interinstitucional de egresados de bachillerato y de técnico superior universitario en León*. Tesis de maestría, León, Universidad Iberoamericana León.
- De Alba, Alicia (coord.) (1997). *El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio*. México, Plaza y Valdés / UNAM.
- De Garay, Sánchez Adrián (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México, Ediciones Pomares.
- (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México, ANUIES.
- De Garay, Adrián y Roberto Sánchez (2012). “La modificación de la política de admisión en la UAM y los cambios en las trayectorias escolares al primer año de estudios en la unidad Azcapotzalco”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 135, 2012 | IISUE-UNAM.
- De Ibarrola, María y Reynaga, Sonia. (1983). “Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México. vol 13, no.3 pp. 11-81.
- De Ibarrola, María, Weiss, E. Buenfil R.N., Márquez, M, Bernal E., Granja, J. Reynaga S. (1984). *El papel de la cooperativa escolar de producción en la formación práctica del técnico agropecuario de nivel medio superior*. Informe de investigación solicitado por el consejo del Sistema Nacional de Enseñanza Tecnológica. DIE/COSNET, 2v ( no publicado).
- De Ibarrola, María (1994) *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. México. Cinvestav/Miguel Angel Porrúa/FLACSO/Instituto Mora.
- De Ibarrola, María (2002). *Desarrollo local y formación*. CINTERFOR / OIT, Montevideo.
- De Ibarrola, María (2006). *Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites. Experiencias y enseñanzas del caso mexicano*. CINTERFOR / OIT, Montevideo.
- De Ibarrola, María. (2009). “Formación de profesionales de la ETP: nuevos enfoques pedagógicos”. En Blas, Francisco de Asís y Juan Planells (coordinadores). *Retos actuales de la educación técnico profesional*. Madrid, OEI/Fundación Santillana, pp. 73-88

- De Ibarrola, María. (2009) "Priorité à la formation scolaire pour le travail au Mexique. Tensions et contradictions entre l'Etat, les secteurs professionnels et les étudiants", in *Formation Emploi, revue française de sciences sociales*, n° 107, Dossier La formation professionnelle en Amérique Latine, juillet-septembre, pp. 25-39.
- De Ibarrola, María (2009). "Siete preguntas clave sobre las relaciones entre la educación y el trabajo. ¿qué respuestas aporta la investigación educativa?", en De Alba Alicia y Glazman Raquel, (coordinadoras) *Qué dice la investigación educativa*. Consejo mexicano de Investigación Educativa. Pp.315-368
- De Ibarrola, María (2010) "Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional en América Latina. Un debate necesario", en *Revista La educ@ción*. Revista Digital. Organización de Estados Iberoamericanos. No. 144 Dic.
- De Ibarrola, María (2012). "Los grandes problemas del sistema educativo mexicano", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, (No. Especial).
- De la Garza, Ma. Teresa (1995). *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid. Ed. Visor.
- De la Garza Toledo, Enrique (2000). *Tratado Latinoamericano de sociología del trabajo*. México, Colegio de México.
- (2003). "Introducción. El papel del concepto del trabajo en la teoría social del siglo XX", en *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. CM/FLACSO/UAM/FCE. México.
- De la Garza, Enrique y Gustavo Leyva (2008). *Tratado de metodología de las ciencias sociales. Perspectivas actuales*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO, México.
- Denison, E.F. (1965). "Education and Economic Productivity", en Harris, S. (comp.), *Education and Public Policy*, Berkeley, McCutchen.
- De Oliveira, Orlandina, Marielle Pepin Lehalleur y Vania Salles. (compiladoras) (1989). *Grupos domésticos y reproducción cotidiana*. México, El Colegio de México / UNA / Porrúa.
- Dertouzos, Michale, Richard Lester y Robert Solow. (1989). *Made in America. Regaining the productive edge*. Cambridge, Massachsets, London, The MIT Press.
- Dewey, John (2000). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Ed. Losada.

- Díaz Barriga Arceo, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, Ed. McGraw Hill.
- Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) (2004). *Modelo Educativo Siglo XXI*. México.
- Doeringer, P. B. y M.J. Piore (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*, Madrid, Ministerio del Trabajo y Seguridad social.
- Dubet, François (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Ed. Losada.
- DuFour, Richard, Rebecca DuFour y Robert Eaker (2008). *Professional Learning Communities at Work. New Insights for Improving Schools*. Solution Tree Press, Bloomington.
- Durand, María Cecilia (2010). *Vinculación entre educación y trabajo. Los espacios formativos para el trabajo en una escuela Conalep*. Tesis de Maestría. México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV / IPN.
- Durkheim, Emile (1990). *Educación y sociología*. Barcelona, Península.
- Etzkowitz, Henry, Andrew Webster and Peter Healy (eds.) (1998), *Capitalizing Knowledge. New Intersections of Industry and Academia*. New York, State University of New York Press.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Ed. Morata.
- Foucault, Michel (2003). *La arqueología del saber*. México. Ed. S. XXI, 21ª.
- Flores Crespo, Pedro (2007). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. México, ANUIES / UIA.
- Gallart, María Antonia. (1985). *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva . Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. Buenos Aires, Cuadernos del CENEP no.33-34
- Gallart, M. A. (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*. Montevideo, OIT / CINTERFOR.
- Gallart, M. A. y Jacinto, Claudia.(1997) Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. En Gallart, M.A. y Bertoncello, R. ( 1997). *Cuestiones actuales de la formación*. Cinterfor, Montevideo, 111pp. pp. 83-93

- Gordon, David (1972). *Theories of Poverty and Underemployment. Orthodox, Radical and Dual Labor Market Perspectives*. Lexington Books.
- Gore, Ernesto y Marisa Vázquez Mazzini (2004). *Una introducción a la formación en el trabajo. Hacer visible lo invisible*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, Anthony (2011). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Gilardi, Silvia y Chiara Guglielmetti (2011). "University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition", *The Journal of Higher Education*. Volume 82, Number 1, January/February, pp. 33-53.
- Gimeno Sacristán, José. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Ed. Morata.
- (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid, Ed. Morata.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967), *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- Gonczi, Andrew (1997). "Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico", *CINTERFOR / OIT. Formación basada en competencia laboral*.
- Guerra Ramírez, María Irene (2006). *Ser de la banda, ser estudiante o ser trabajador. Jóvenes y escuela, una relación compleja*. Buenos Aires, Ponencia del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Febrero, memoria electrónica.
- (2005). "Los jóvenes del siglo XXI ¿Para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano populares de la Ciudad de México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, X (25), pp. 419-449. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- (2012). "Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida", en Weiss, Eduardo (coordinador). *Jóvenes y bachillerato*. Capítulo VII, México, ANUIES.
- Guerrero, María Elsa (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Tesis de doctorado, DIE / CINVESTAV.
- Guzmán Gómez, Carlota (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México, CRIM-UNAM.
- Guzmán Gómez, Carlota y Claudia Saucedo Ramos (coords.) (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, CRIM-UNAM / Pomares.

- Hall, Ralph (2010). "The work–study relationship: experiences of full-time university students undertaking part-time employment", *Journal of Education and Work*, Volume 23, Issue 5, November, pages 439-449
- Hanushek, Eric A. y Dennis D. Kimko (2000). "Schooling, Labor-Force Quality and the Growth of Nations", *The American Economic Review*, Vol. 90, No. 5. December, pp. 1184-1208.
- Hanushek, Eric y Ludger Wößmann (2007). "The role of education quality for economic growth", *World Bank Policy Research Working Paper Issue 4122*, February.
- Hanushek, Eric y Ludger Woessmann (2009). *Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation*. IZA Discussion Papers / Institute for the Study of Labor, No. 4575.
- Hanushek, Erik A. y Ludger Woessmann (2012) "Schooling, Educational Achievement and the Latin American Growth Puzzle". *Journal of Development Economics*, 99 (2), November, pp. 497-512.
- Hualde Alfaro, Alfredo (1999). *Aprendizaje Industrial en la frontera norte de México: la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador*. México. Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Cuadernos de trabajo no. 16. 213 pp.
- Hualde Alfaro, Alfredo y Serrano Arcelia (2005) "La calidad del empleo de asalariados con educación superior en Tijuana y Monterrey. Un análisis cuantitativo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-junio, Vol. 10 no. 25 pp. 345-375
- Instituto Mexicano de la Juventud / Secretaría de Educación Pública (2006). *Jóvenes mexicanos*. México, Encuesta nacional de Juventud, 2005.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2012). *Empleo Informal en México*. Boletín de Prensa no. 449/12, Aguascalientes, 11 de diciembre de 2012.
- Jacinto, Claudia (2002). "Juventud y juventudes en América Latina", en *Desarrollo regional, integración continental y formación de los jóvenes para el trabajo*. Encuentro Académico de Investigación. Departamento de Investigaciones educativas / Universidad Iberoamericana León, 26 y 27 de junio, León, Guanajuato, México,
- Jacinto, Claudia (coord.) (2004). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Argentina, REDETIS / Ediciones La Crujía.
- Jacinto, Claudia y Gallart, María Antonia (1998). *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo, OIT/CINTERFOR, RETLA.

- Jarvis, Peter (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid, Narcea.
- Kent Serna, Rollin (2003). *La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México*. Panamá, VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, octubre.
- Krause, Mariane (1995). "La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos", *Revista Temas de educación*, No. 7, pp.19-39.
- Konkola, Riitta y otros (2007). "Promoting learning and transfer between school and workplace". *Journal of Education and Work*, vol. 20, No. 3, July, pp. 211-228.
- Labarca, Guillermo (Coord). (1999) *Formación y empresa*. Montevideo. OIT / CINTERFOR.
- (2003). *Reformas económicas y formación*. Montevideo, Herramientas para la transformación, 20.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación legítima periférica*. Cambridge, University Press / UNAM.
- Levin, Henry M. (1989) "Mapping the Economics of Education. An Introductory Essay", *Educational Researcher*, Vol. 18. no.4, May 13-16+73.
- Leite, Elenice Monteiro (2003). *Trabajo, calificación y formación: cuestiones de la modernidad y la vulnerabilidad*. CINTERFOR. Montevideo.
- Longworth, Norman (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona Ed. Paidós.
- López Blasco, Andreu y Jesús Hernández Aristu (comp.) (2001). *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes*. Valencia, Nau llibres.
- López Romo, Heriberto (1998). "La metodología de la encuesta", en Galindo Cáceres, Jesús (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Addison Wesley Logan. México, D.F.
- Lorey, David y Aída Mostkoff-Linares (1994). "El empleo de los egresados universitarios en México 1950-1990", *Universidad Futura* Vol. 5, Núm. 15.
- Mcinnis, Craig (2002). "Signs of Disengagement? Responding to the Changing Work and Study Patterns of Full Time Undergraduates in Australian Universities", en Enders, J. y O. Fulton (eds.). *Higher Education in a Globalising World*. Dordrecht: Fluwer Academic Publishers, p. 175-191.

- Mertens, L. (1997). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo, CINTERFOR / OIT.
- Metcalf, Hilary (2003). "Increasing Inequality in Higher Education: the role of term-time working". *Oxford Review of Education*, Vol. 29, Issue 3, September, pp. 315 - 329.
- Metzner, Barbara y John P. Bean (1987). "The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition". *Research in Higher Education*, vol. 27, No. 1, pp. 15-28.
- Meyer, John W y Francisco O. Ramírez (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona, Ed. Octaedro.
- Mijares, Alejandro (2002). *Aprendiendo en la industria del calzado: aprendizaje silencioso de los jóvenes trabajadores en la ciudad de León*. Tesis (Maestría). Universidad Iberoamericana León. México.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. Nueva York, National Bureau of Economic Research.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro*. México, UNESCO.
- Morgensten, Sara (2000). "La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo." *Revista Latinoamericana de Sociología del Trabajo*. Año 6, no. 11, pp117-148
- Mota Quintero, Alejandro y María de Ibarrola (2012). "Las competencias como referentes curriculares: el proceso de traducción de lo laboral a la formación en las Universidades Tecnológicas." *Revista de Educación Superior*, vol XII, (4) No. 164. Octubre-diciembre, pp35-55
- Muñoz izquierdo, Carlos (1996). Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo. Seguimiento de egresados de diferentes instituciones a partir de las Universidades de origen y de las empresas en que trabajan, México, ANUIES.
- (2001). Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo, en Pieck, Enrique (coordinador). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. UIA / UNICEF / IMJ / CINTERFOR / CONALEP / RETLA. pp155.201.
- (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos*



- socioeconómicos de la educación* (1968-2008). México, INIDE / Universidad Iberoamericana.
- National Research Council (2003). *How People Learn. Brain, Mind, Experience and School*. Washington, D.C., National Academy of Science.
- Navarrete López, Emma Liliana (2001). *Juventud y trabajo, un reto para principios de siglo*, México, El Colegio Mexiquense, A.C.
- Navarro Leal, Marco Aurelio (2000). *Posponer la vida. Educación superior y trabajo en Tamaulipas*, México, Porrúa,
- Niemeyer, Beatrix (2006). "El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque de déficit", en *Revista de Educación*, 341, septiembre-diciembre 2006, pp. 99-121.
- Neave, Guy (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona, Gedisa.
- Novick, Martha (2002). "Aprendizaje y conocimiento como ejes de la competitividad. Capacitación e innovación en dos tramas productivas de la industria manufacturera Argentina", en *Desarrollo local y formación*, Montevideo, OIT / CINTERFOR.
- Organización para el Crecimiento y el desarrollo económicos (OCDE) (2013). Informe sobre educación.
- Organización internacional del Trabajo (OIT) (2002). *El trabajo decente y la economía informal*. Conferencia internacional del trabajo, 90 reunión. Informe VI.
- OIT/CINTERFOR (2008). *La formación profesional y la productividad*. Montevideo.
- Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (2005). La profesión universitaria en el contexto de la modernización. México, Pomares.
- Páramo, Teresa (coord.) (2006). *Nuevas realidades y dilemas teóricos en la sociología del trabajo*. México, UAM y Plaza y Valdés.
- Parsons, Talcott (1990). "La clase como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana". *Educación y Sociedad*, Vol. 7.
- Paré, Anthony y Cathrine Le Maistre (2006). "Active learning in the workplace: transforming individuals and institutions", *Journal of Education and Work*, vol. 19, No. 4, September, pp. 363-381.
- Pedroza Flores, René (2006). *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. México, Ed. Pomares / UNAM.

- Pérez Gómez, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Ed. Morata.
- Pérez Islas, José Antonio (2010). “Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo”, en Reguillo, Rossana (coordinadora). *Los jóvenes de México*. México, Fondo de Cultura Económica / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Perkins, David (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Barcelona, Paidós.
- Pieck, Enrique (coordinador) (2001). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México, UIA / UNICEF / CONALEP / IMJUVE / CINTERFOR / RETLA.
- Planas, Jordi (2013). “El contrasentido de la enseñanza basada en competencias”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. IV, Núm. 10, pp. 75-92.
- Planas, Jordi y Mercado, Abel. (2005). “Evolución del nivel de estudios del mercado de trabajo en México. Una comparación con la Unión Europea” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, no. 25 pp.315-344.
- Posner, G (2005). *Análisis del currículo*. México Ed. McGraw Hill.
- Pozo, Juan Ignacio (2011). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid, Alianza Editorial.
- Pozo, Juan Ignacio y Mar Mateos (2009). “Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje”, en Juan Ignacio Pozo y M. del Puy Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid, Ed. Morata.
- Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez Sollano (2009). “Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio”, en Gómez Sollano, Marcela (coordinadora). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 23-37.
- Raelin, Joseph A. (2008). *Work-based Learning. Bridging knowledge and action in the workplace*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Reguillo, Rossana (2000). “Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión”, en G. M. Carrasco, Gabriel Medina (comp.). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

- Rendón, María Teresa y Salas, Carlos (2000). "La evolución del empleo", Alcalde Arturo y Bensusán, Graciela. *Trabajo y trabajadores en el México contemporáneo*. México, Miguel Ángel Porrúa, pp 25- 91
- Rifkin, Jeremy (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. México/Buenos aires/Barcelona, Paidós.
- Rodríguez Jiménez, José Raúl (2000). *Mercado y profesión académica en Sonora. México*, ANUIES.
- Rojas Mata, Ma.del Rosario (2002). *Formación intencional: oferta y oportunidades de capacitación en la industria del calzado*. Tesis de maestría en análisis y desarrollo de la educación. León, Guanajuato: Universidad Iberoamericana León.
- Román Pérez, Martiniano (1994). *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid, Ed. EOS.
- Rué, Joan (2007). "Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico 1º.
- Ruiz Larraguivel, Estela (1997). *Nuevos requerimientos de formación de ingenieros, frente a los nuevos esquemas de la producción industrial y la función empresarial*. México, COMIE / CESU-ENEP-Iztacala.
- Ryan, Paul (1998). *The School to Work Transition Twenty Years On: Issues, Evidence and Conundrums*, OCDE.
- Sadler, Troy D. (2009). "Situated learning in science education: socio-scientific issues as contexts for practice", *Studies in Science Education*, Vol. 45, No. 1, March, pp. 1-42.
- Sala, Guillem (2007). *Approaches to skills mismatch: a literature review*. Especialidad de formación y especialidad de empleo (ESFOREM), 1<sup>st</sup> Report.
- Sala, Guillem, Jordi Planas Coll y Erika van Rompaey (2010). "Especialidad de formación, especialidad de empleo y resultados de inserción ¿Trabajan los jóvenes donde "deberían"?", *Sociología del trabajo*, Nº 70, pp. 87-106.
- Schön, Donald A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Schuetze, Hans G. and Robert Sweet (eds.) (2003). *Integrating School and Workplace Learning in Canada. Principles and Practices of Alternation Education and Training*. Montreal, McGill-Queen's University Press.

- Schultz, T.P. (1961). "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, vol. 51, núm. 1, marzo.
- Schutz, Alfred (2003). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Sennett, Richard (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica* Madrid, Ed. Morata.
- Sladogna, Mónica G (2000). "Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina", *CINTERFOR-OIT. Competencias laborales en la formación profesional. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. N° 149, mayo-agosto.
- Stern, David y Derek Briggs (2001). "Does Paid Employment Help or Hinder Performance in Secondary School? Insights from US High School Students", *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 3, October, pp. 355-372.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Ed. Universidad de Antioquía.
- Suárez Zozaya, María Herlinda (1996). *Educación-empleo en México: elementos para un juicio político*. Morelos, CRIM-IIS-UNAM / Miguel Ángel Porrúa.
- Suárez Zozaya, María Herlinda y Ricardo Zárate (1997). *Efectos de la crisis sobre la relación entre la escolaridad y el empleo en México: de los valores a los precios*. Morelos, CRIM-UNAM.
- Suárez Zozaya, María Herlinda (2005). "Jóvenes mexicanos en la "feria" del mercado de trabajo. Conveniencias e inconveniencias de tener educación superior". *Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM*, núm. 4. México Ed. Porrúa.
- Suárez Zozaya, María Herlinda y José Antonio Pérez Islas (coords.) (2008) *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy*. México, Ed. Porrúa, UNAM.
- Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (2008). *Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior*, México.
- Tangaard, Lene (2007). "Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' everyday life", *Journal of Education and Work*, Vol. 20, No. 5, November 2007, pp. 453-463.
- Teichler, Ulrich (2001). Education and Employment, en Smelser, Neil and Baltes, Paul B. (eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Ámsterdam, Elsevier, pp. 4178-4182.

- Teichler, Ulrich (2009) *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Sense Publisher Rotterdam/Taipei. 329 pp,
- Thurow, L. (1983). "Educación e igualdad económica", *Educación y sociedad*, Vol. 2, pp. 159-171.
- Trinidad, Antonio, Virginia Carrero y Rosa Ma. Soriano (2006). "Teoría fundamentada. Grounded Theory. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional." *Colección Cuadernos Metodológicos núm 37*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valenti, G., M. Casalet y D. Avaro (coords.) (2008). *Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo*. México, FLACSO y Plaza y Valdés.
- Valenti Nigrini, G., G. Varela Petito, R. González Robles y U. Zurita Rivera (1997). *Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo. Investigación evaluativa sobre la calidad de la oferta de servicios educativos*, México, UAM.
- Vargas Zúñiga, Fernando (2002). *Competencia en la formación y competencia en la gestión del talento humano. Convergencias y desafíos*. CINTERFOR.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Ed. Gedisa.
- Vega Tato, Griselda Z. (2009). *Instituciones particulares emergentes de educación superior en México. Entre la demanda, la calidad percibida y la satisfacción estudiantil*. México, Tesis doctoral, DIE / CINVESTAV.
- Vickers, M., S. Lamb, y J. Hinkley (2003): *Student workers in high school and beyond: the effects of part-time employment on participation in education, training and work*, Melbourne, LSAY research report nº 30, ACER.
- Villa Lever, Lorenza y Pedro Flores Crespo (2002) "Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos de tecnología franceses", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. VII, no 14, pp 17-49
- Virtanen, Anne y Päivi Tynjälä (2008). "Las experiencias de aprendizaje en el trabajo de los estudiantes en la Educación y Formación Profesional finlandesa", *Revista Europea de Formación Profesional* No 44, 2008/2, pp. 221-236.
- Weber, Max (2006). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid, Alianza editorial.
- Weiss, Eduardo y otros (2008). "Young people and high school in Mexico: subjectivisation, others and reflexivity", *Ethnography and Education Journal* Vol.3, No. 1, March 2008, pp. 17-31.

Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Ed. Paidós

Whitty, G., S. Power y D. Halpin (1999). *La escuela, el estado y el Mercado*. Morata, Madrid.

Wilson, William Julius (1997). *When work disappears. The world of the new urban poor*. New York, Vintage books.

Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. California, Sage Publications, Thousand Oaks.

Yurén, Teresa (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México, Casa Juan Pablos.

### **Referencias electrónicas**

CINTERFOR. <http://www.cinterfor.org.uy>

INEGI. Encuesta nacional de Ocupación y Empleo. Consulta interactiva [http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general\\_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=enoe\\_po](http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=enoe_po)

## Anexo 1

### CUESTIONARIO PARA EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE ESTUDIANTES QUE TRABAJAN

Este cuestionario forma parte de un estudio orientado a identificar características generales de estudiantes que al mismo tiempo se encuentran trabajando. Si usted no se encuentra trabajando en este momento, le pedimos que de cualquier manera conteste las preguntas que le sea posible. Le solicitamos pueda ir respondiendo cada uno de los apartados y si tiene alguna duda puede consultarla con el aplicador.

**Sus respuestas son anónimas y confidenciales; sólo se utilizarán para efectos de la presente investigación.**

#### I. GENERALES

1. Sexo

M

F

2. Fecha de nacimiento

Día\_\_\_\_\_ Mes\_\_\_\_\_ Año\_\_\_\_\_

3. Estado civil

Soltero

Casado

Otro

4. Lugar de nacimiento (Ciudad o municipio)

\_\_\_\_\_

5. Lugar donde vive actualmente (Ciudad o municipio)

\_\_\_\_\_

6. ¿Cuántas personas dependen económicamente de usted? (Indique en el espacio el número correspondiente)

\_\_\_ Padres

\_\_\_ Hijos

\_\_\_ Cónyuge

\_\_\_ Hermanos

\_\_\_ Abuelos

\_\_\_ Otro (especifique)

7. ¿Con quién vive actualmente?

\_\_\_\_\_

## II. TRAYECTORIA ESCOLAR

8. Complete el siguiente cuadro de su trayectoria escolar

Nivel	Fechas en las que cursó (¿de qué año a qué año?)	¿Es pública o particular? (sostenimiento)	Lugar donde se llevaron a cabo los estudios	Taller cursado en la secundaria	Tipo (propedéutico o bivalente) y especialidad cursada (sólo bachillerato)	Nombre de la carrera	Semestre o cuatrimestre en el que se encuentra
Primaria							
Secundaria							
Bachillerato							
Licenciatura							

9. En caso de que se encuentre estudiando una segunda carrera en este momento, especifique cuál es:

---



---

10. Si interrumpió en algún momento los estudios, indique las causas por las cuales lo hizo:

## III. TRAYECTORIA LABORAL

11. Conteste por favor las siguientes preguntas acerca de su trayectoria laboral, iniciando con el trabajo que desempeña actualmente o con el más reciente.



### 11.1 Trabajo actual

a) ¿Cuál es la actividad principal que desempeña en su trabajo? Explique brevemente, por favor.

--

b) ¿Cuáles son las funciones principales que desarrolla?

--

c) ¿En qué empresa u organización trabaja? (Nombre)

---

#### c1) Tamaño

- Menos de 15 empleados
- Entre 16 y 100 empleados
- Entre 101 y 250 empleados
- Más de 251 empleados
- Autoempleado

#### c2) Giro

Agrícola, ganadero, silvícola, pesca	<input type="checkbox"/>
Industria extractiva	<input type="checkbox"/>
Industria de la transformación	<input type="checkbox"/>
Industria de la construcción	<input type="checkbox"/>
Industria textil	<input type="checkbox"/>
Industria del cuero-calzado	<input type="checkbox"/>
Transporte	<input type="checkbox"/>
Tecnologías de la información	<input type="checkbox"/>
Comercio	<input type="checkbox"/>
Servicios bancarios, financieros y seguros	<input type="checkbox"/>
Industria de los alimentos	<input type="checkbox"/>

Turismo	<input type="checkbox"/>
Educación	<input type="checkbox"/>
Hotelería, restaurantes	<input type="checkbox"/>
Tiendas departamentales	<input type="checkbox"/>
Servicios de salud	<input type="checkbox"/>
Gobierno	<input type="checkbox"/>
Servicios profesionales	<input type="checkbox"/>
Servicios técnicos	<input type="checkbox"/>
Servicios domésticos	<input type="checkbox"/>
Artístico	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>

#### d) Medio por el que consiguió el trabajo

Bolsa de trabajo de la escuela	<input type="checkbox"/>
Bolsa de trabajo del gobierno	<input type="checkbox"/>
Anuncio en el periódico	<input type="checkbox"/>
Despacho de colocación	<input type="checkbox"/>
Recomendación de un familiar	<input type="checkbox"/>

Recomendación de un amigo	<input type="checkbox"/>
Recomendación de un profesor	<input type="checkbox"/>
Recomendación de un compañero de la escuela	<input type="checkbox"/>
Integración a un negocio familiar	<input type="checkbox"/>
Servicio social	<input type="checkbox"/>

e) ¿Cuántas horas trabaja a la semana, en promedio?

**f) Señale las prestaciones con las que cuenta en su trabajo actual**

Contrato firmado	<input type="checkbox"/>
Seguro social	<input type="checkbox"/>
Vacaciones	<input type="checkbox"/>
Fondo de ahorro	<input type="checkbox"/>
Reparto de utilidades	<input type="checkbox"/>

**f1) Si cuenta con otro tipo de prestación, favor de indicar:**

**g) ¿Cuánto gana al mes?**

Menos de \$1,000	<input type="checkbox"/>
Entre \$1,100 y \$2,500	<input type="checkbox"/>
Entre \$2,600 y \$4,000	<input type="checkbox"/>
Entre \$4,100 y \$6,000	<input type="checkbox"/>
Entre \$6,100 y \$8,000	<input type="checkbox"/>
Entre \$8,100 y 10,000	<input type="checkbox"/>
Entre \$10,100 y \$15,000	<input type="checkbox"/>
Entre \$15,100 y \$20,000	<input type="checkbox"/>
Entre \$20,100 y \$30,000	<input type="checkbox"/>
Más de \$30,000	<input type="checkbox"/>

**h) ¿Cuál era su edad al ingresar a este trabajo?**

\_\_\_\_\_ años

**i) ¿En qué fecha ingresó?**

\_\_\_\_\_

**11.2 Trabajos anteriores**

Ahora le solicitamos que pueda completar este cuadro con la información de los trabajos anteriores que ha desempeñado, empezando por el anterior al actual:

¿En qué fecha ingresó y en qué fecha terminó?	¿Qué actividades desarrollaba?	¿En qué empresa u organización laboraba? (nombre y giro)	¿Cuánto ganaba al mes?

12. En caso de que desarrolle alguna otra actividad complementaria a su trabajo actual, por favor especifique en qué consiste:

---



---



---



---



---

13. ¿A qué edad tuvo su primer trabajo remunerado? \_\_\_\_\_

13.1 ¿En qué consistió?

---

---

---

---

**Le pedimos contestar estos apartados sólo en caso de que se encuentre trabajando y estudiando actualmente, independientemente del tipo de trabajo que se trate**

#### **IV. ESTUDIOS Y TRABAJO**

14. ¿Cuántas horas asiste a clase a la semana?

---

15. ¿Cuántas horas dedica al estudio fuera de clase a la semana?

---

16. ¿Cuántas horas dedica al trabajo a la semana?

---

17. ¿Qué actividades realiza habitualmente en el resto de las horas? (indique más o menos el número de horas por actividad a la semana)

Deporte\_\_\_\_\_

Entretenimiento\_\_\_\_\_

Convivencia con amigos y familiares\_\_\_\_\_

Otro (especifique)\_\_\_\_\_

18. ¿Cuáles son las razones por las que se encuentra estudiando actualmente?

19. ¿Cuáles son las razones por las que trabaja actualmente?

20. ¿Qué le gustaría hacer al terminar sus estudios en términos profesionales o laborales?

**V. RELACIÓN ENTRE ESTUDIOS Y TRABAJO ACTUAL**

21. ¿Cuál es el grado de relación entre lo que está estudiando y el tipo de trabajo que desempeña? (Señale con una cruz sobre el porcentaje)

Total relación (100%) \_\_\_\_\_ 80% \_\_\_\_\_ 60% \_\_\_\_\_ 40% \_\_\_\_\_ 20% \_\_\_\_\_ Nula (0%) \_\_\_\_\_

22. ¿Qué tan aplicable y útil resulta lo que está estudiando en el desempeño de su trabajo?

Total aplicación (100%) \_\_\_\_\_ 80% \_\_\_\_\_ 60% \_\_\_\_\_ 40% \_\_\_\_\_ 20% \_\_\_\_\_ Nula (0%) \_\_\_\_\_

23. ¿Qué tan aplicable y útil resultan las actividades que desarrolla en su trabajo para su desempeño académico?

Total aplicación (100%) \_\_\_\_\_ 80% \_\_\_\_\_ 60% \_\_\_\_\_ 40% \_\_\_\_\_ 20% \_\_\_\_\_ Nula (0%) \_\_\_\_\_

24. Pensando en su trabajo actual, ¿cuáles serían los tres principales aprendizajes que ha construido para su desarrollo profesional? ¿Qué ha aprendido a hacer? ¿Qué hábitos ha desarrollado?

---

---

---

---

25. ¿Cuáles son los tres aprendizajes que ha desarrollado en la escuela que ha podido aplicar de forma más directa en su trabajo?

---

---

---

---

26. ¿En qué le ha servido el desempeño de su trabajo para el desarrollo de sus estudios?

**27. ¿Cuáles son los principales beneficios que usted encuentra en estudiar y trabajar al mismo tiempo?**

**28. ¿Cuáles son las principales dificultades a las que se enfrenta para desempeñarse como estudiante y como trabajador al mismo tiempo?**

**29. Considera que el hecho de trabajar influye en su rendimiento académico de una manera:**

- a) Positiva
- b) Negativa
- c) No influye

¿Por qué?

**30. Considera que el hecho de estar estudiando influye en su desempeño labora de una manera:**

- a) Positiva
- b) Negativa
- c) No influye

¿Por qué?

## VI. FAMILIARES

### 31. Indique el nivel máximo de estudios de su padre

Primaria inconclusa	<input type="checkbox"/>	Preparatoria completa	<input type="checkbox"/>
Primaria completa	<input type="checkbox"/>	Profesional inconclusa	<input type="checkbox"/>
Secundaria inconclusa	<input type="checkbox"/>	Profesional	<input type="checkbox"/>
Secundaria completa	<input type="checkbox"/>	Postgrado inconcluso	<input type="checkbox"/>
Preparatoria inconclusa	<input type="checkbox"/>	Postgrado	<input type="checkbox"/>

### 32. Ocupación del padre

32.1 ¿Qué actividad laboral desempeña su padre actualmente? (indique si es jubilado o se encuentra desempleado)

32.2 ¿En qué empresa u organización trabaja? (nombre y giro)

---

---

### 33. Indique el nivel máximo de estudios de su madre

Primaria inconclusa	<input type="checkbox"/>	Preparatoria	<input type="checkbox"/>
Primaria completa	<input type="checkbox"/>	Profesional inconclusa	<input type="checkbox"/>
Secundaria inconclusa	<input type="checkbox"/>	Profesional	<input type="checkbox"/>
Secundaria completa	<input type="checkbox"/>	Postgrado inconcluso	<input type="checkbox"/>
Preparatoria inconclusa	<input type="checkbox"/>	Postgrado	<input type="checkbox"/>

### 34. Ocupación de la madre:

34.1 ¿Qué actividad laboral desempeña su madre actualmente? (indique si es jubilada o si se dedica al hogar)

34.2 ¿En qué empresa u organización trabaja? (nombre y giro)

---

---

NOTA FINAL: Le reiteramos nuestro agradecimiento por haber contestado este cuestionario. Para nosotros es muy importante poder profundizar en algunas de los tópicos que se han abordado a lo largo de las preguntas, por lo que si usted está dispuesto a ser entrevistado para ahondar en algunos de estos temas, por favor llene los datos que se piden a continuación. La entrevista no dura más de una hora, se mantiene la confidencialidad y será de gran utilidad para la presente investigación. Nuevamente, gracias.

Teléfono de contacto\_\_\_\_\_



## Anexo 2

### ENTREVISTA

#### IDENTIFICADOR

Ejes / dimensiones	Preguntas	Respuestas
Aprendizajes escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles son los conocimientos más importantes que has desarrollado en la escuela?</li> <li>▪ ¿Qué has aprendido a hacer en la escuela?</li> <li>▪ ¿Qué prácticas, proyectos o visitas te resultaron importantes?</li> <li>▪ ¿Qué trabajos escolares te sirvieron para poner en práctica?</li> <li>▪ ¿Qué materias te han resultado más significativas y por qué?</li> <li>▪ ¿Qué actitudes has aprendido a desarrollar en la escuela?</li> <li>▪ ¿Qué cambios positivos en tu forma de ser has experimentado en la escuela?</li> <li>▪ ¿Por qué crees que has logrado aprender en la escuela?</li> <li>▪ ¿Qué has hecho para lograrlo?</li> <li>▪ ¿Qué es lo que más te ha gustado de la escuela?</li> <li>▪ ¿Qué es lo que menos te ha gustado?</li> <li>▪ ¿Cómo es el ambiente en tu salón de clases?</li> <li>▪ ¿Cómo son tus compañeros y maestros?</li> </ul>	
Aprendizajes laborales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿En qué consiste tu trabajo?</li> <li>▪ ¿Qué funciones desarrollas?</li> <li>▪ ¿Cómo es el ambiente en tu trabajo?</li> <li>▪ ¿Podrías contar un día normal de trabajo?</li> <li>▪ ¿Qué actividades laborales te han resultado más importantes?</li> <li>▪ ¿Qué es lo que más te ha gustado de tu(s) trabajo(s)?</li> <li>▪ ¿Y lo que menos?</li> <li>▪ ¿Qué conocimientos has desarrollado en tus trabajos?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de información tienes que manejar (manuales, instructivos)?</li> <li>▪ ¿Qué habilidades, qué has aprendido a hacer? ¿con qué equipo o instrumentos trabajas? ¿qué tipo de tecnologías has empleado?</li> <li>▪ ¿Qué cursos has tomado en tu trabajo?</li> <li>▪ ¿Cómo te enseñaron a hacer tu trabajo?</li> <li>▪ ¿A qué problemas te enfrentas en tu trabajo? ¿cómo los resuelves?</li> <li>▪ ¿De qué eres responsable en tu trabajo?</li> </ul>	

Ejes / dimensiones	Preguntas	Respuestas
	<p>¿qué recursos tienes que gestionar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Tienes personas a tu cargo? ¿cómo las coordinas con ellas?</li> <li>▪ ¿Cómo trabajas en equipo?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de negociaciones o acuerdos tienes que llevar a cabo?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de comportamientos has cambiado gracias a tu experiencia en el trabajo?</li> <li>▪ ¿Qué acciones has llevado a cabo para poder aprender en tu trabajo?</li> </ul>	
<p>Relación entre aprendizajes desarrollados en la escuela y en el trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué de lo que aprendiste en la escuela has usado en el trabajo? ¿qué nunca revisaste en la escuela y aprendiste en el trabajo?</li> <li>▪ ¿Qué de lo que revisaste en la escuela lo combinaste con alguna actividad en el trabajo y te funcionó? ¿en qué crees que se relacione lo que estudias con tu trabajo?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de problema has resuelto?</li> <li>▪ ¿Qué contradicciones has encontrado entre lo que has revisado en la escuela y has vivido en el trabajo?</li> <li>▪ ¿En qué ámbito consideras que has desarrollado aprendizajes más significativos y por qué lo crees así?</li> </ul>	
<p>Razones, expectativas y organización personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo te organizas para trabajar y estudiar?</li> <li>▪ ¿Cómo distribuyes tu tiempo?</li> <li>▪ ¿Qué otras actividades realizas?</li> <li>▪ ¿Cómo y en qué utilizas el tiempo libre?</li> <li>▪ ¿Cuáles son las razones por las que desarrollas ambas actividades? ¿qué encuentras en una y otra?</li> <li>▪ ¿Qué esperas de tu trabajo y de tus estudios?</li> <li>▪ ¿Qué significa para ti el hecho de ser estudiante y trabajador?</li> </ul>	
<p>Valoración sobre la condición de estudiante-trabajador</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué te ha beneficiado el hecho de estudiar y trabajar al mismo tiempo?</li> <li>• ¿En qué te ha perjudicado?</li> <li>• ¿Qué diferencias observas en comparación con compañeros que sólo estudian?</li> <li>▪ ¿Y con compañeros del trabajo que cuentan con nivel de preparatoria o secundaria?</li> <li>▪ ¿Cómo te gustaría imaginarte cuando acaben tus estudios en términos profesionales, laborales y personales?</li> </ul>	

### ANEXO 3

#### COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA

Se trata de una muestra no representativa de carácter intencional, con la que se buscó una mayor comprensión del fenómeno de cómo perciben los estudiantes que trabajan tanto su condición dual como los aprendizajes que han desarrollado en ambos espacios.

#### ENCUESTA

INSTITUCIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES ENCUESTADOS
Acapulco	149
Culiacán	41
La Piedad	78
León 1	96
León 2 (Institución particular)	79
Tepic	156

#### ENTREVISTAS

##### ENTREVISTAS INDIVIDUALES

Después de aplicarse el cuestionario en el aula, se solicitó a los estudiantes que declaraban estar trabajando si podían participar en una entrevista para profundizar acerca de sus respuestas; en un principio se convocó específicamente a algunos de ellos, aunque en algunos casos se tuvo que recurrir a otros estudiantes, dado que no todos asistían al encuentro acordado. En algunos casos se optó por asistir a las horas en las que tenían clase y pedirle permiso al profesor para ver si podían salir un momento con la finalidad de participar en una entrevista.

LUGAR	ÁREA CURRICULAR	TRABAJO	SEXO	CLAVE
Culiacán	Ingeniería	Mesera y niñera.	F	EIC1
	Ingeniería	Cajera en un supermercado.	F	EIC2
	Ingeniería	Administradora de un cibercafé.	F	EIC3
	Sistemas	Encargado de aseo nocturno y reparación de equipo de cómputo.	M	EIC4
	Sistemas	Reparación y mantenimiento de computadoras.	M	EIC5
	Ingeniería	Administrador de un restaurante familiar, vendedor de ropa y de bienes raíces.	M	EIC6
	Ingeniería	Staff en una sala de cine (recibir a los clientes).	F	EIC7
	Ingeniería	Vendedor de materiales de construcción.	M	EIC8
	Sistemas	Responsable de atención al cliente y contabilidad de un establecimiento familiar.	F	EIC9
	Sistemas	Reparación de lavadoras y secadoras.	M	EIC10
	Sistemas	Programador en una empresa incubada en el Instituto.	M	EIC11
	Sistemas	Gerente de operaciones (inspección y generación de reportes).	M	EIC12

LUGAR	ÁREA CURRICULAR	TRABAJO	SEXO	CLAVE
	Sistemas	Soporte en redes y equipos.	M	EIC13
	Sistemas	Creación de páginas WEB y aplicaciones informáticas.	M	EIC14
	Sistemas	Auxiliar de administración en un negocio de venta y reparación de equipo de cómputo.	M	EIC15
	Sistemas	Auxiliar del área de sistemas.	M	EIC16
	Ingeniería	Asesor telefónico de servicio al cliente.	M	EIC17
	Ingeniería	Aplicación de uñas en una estética.	F	EIC18
	Ingeniería	Control del sistema de gestión de calidad.	M	EIC19
León	Sistemas	Capturista.	M	EIL1
	Sistemas	Guía de museo de ciencias y árbitro de básquetbol.	F	EIL2
	Sistemas	Apoyo en el trabajo de una tenería.	M	EIL3
	Sistemas	Repartidor de materiales (suelas); impartición de clases particulares de matemáticas.	M	EIL4
	Sistemas	Atención a clientes en tienda departamental.	F	EIL5
	Sistemas	Administrador de un hotel familiar.	M	EIL6
	Sistemas	Reparador de electrodomésticos en un taller.	M	EIL7
	Sistemas	Mantenimiento de computadoras y diseño de páginas WEB.	M	EIL8
	Ingeniería	Cajera de banco.	F	EIL9
	Ingeniería	Gestor de calidad en una empresa de curtidos.	M	EIL10
	Sistemas	Mantenimiento, venta y reparación de computadoras.		EIL11
Acapulco	Administración	Venta de enciclopedias, módulo de atención de empresa telefónica y mostradora de productos en un supermercado.	F	EIA1
	Administración	Atención a clientes en una tienda departamental.	M	EIA2
	Ingeniería	Montaje de eventos de fin de semana.	M	EIA3
	Ingeniería	Instalación de maquinaria.	M	EIA4

Además de las incluidas en el cuadro, nueve entrevistas no fueron consideradas dado que no cubrieron los requerimientos mínimos de información, en función de las necesidades de la presente investigación.

#### ENTREVISTAS COLECTIVAS

LUGAR	GRUPO	ÁREA	TRABAJO	SEXO	CLAVE
León	1	Administración	Supervisor de un <i>call center</i> .	M	ECL1/1
			Asesora telefónica en un <i>call center</i> .	F	ECL1/2
			Recepcionista en una escuela de inglés.	F	ECL1/3
	2	Administración	Asesora telefónica sobre créditos en un <i>call center</i> .	F	ECL2/1
			Auxiliar en un despacho contable.	M	ECL2/2
			Apoyo logístico en una empresa de autotransporte.	M	ECL2/3

LUGAR	GRUPO	ÁREA	TRABAJO	SEXO	CLAVE
	3	Ingeniería	Mantenimiento y distribución en una cervecería.	M	ECL2/4
			Clases de matemática en primaria.	F	ECL3/1
			Encargada de un estudio fotográfico.	F	ECL3/2
			Gerente de compra de empresa familiar de calzado.	M	ECL3/3
			Gerente de planta de una tenería.	M	ECL3/4
Tepic	1	Sistemas	Mantenimiento páginas WEB.	M	ECT1/1
		Administración	Administradora de una taquería.	F	ECT1/2
			Administrador de una mueblería.	M	ECT1/3
			Mesera.	F	ECT1/4
			Atención a clientes en empresa de televisión por cable.	F	ECT1/5
			Atención a clientes en agencia de autos.	F	ECT1/6
	2	Ingeniería	Encargado de ventas y almacén de instrumentos y refacciones agrícolas.	M	ECT2/1
			Mantenimiento de motores aeronáuticos.	M	ECT2/2
			Corte, trazado y deshilado en empresa familiar.	M	ECT2/3
	Acapulco	1	Ingeniería	Despachador de gasolinera.	M
Despachador de gasolinera y apoyo al papá en el campo.				M	ECA1/2
Despachador de gasolinera y ayudante de plomero.				M	ECA1/3
2		Administración	Mesera.	F	ECA2/1
			Organizador de banquetes.	M	ECA2/2
			Empleada de cadena de cines.	F	ECA2/3
			Vendedora de una agencia de publicidad.	F	ECA2/4
			Camillero del ISSSTE.	M	ECA2/5
3		Administración	Apoyo en la administración de los clientes en empresa multinivel.	F	ECA3/1
			Recepcionista de hotel.	F	ECA3/2
			Auxiliar administrativo en un laboratorio.	F	ECA3/3
			Asesora de ventas en funeraria y mesera.	F	ECA3/4
	Cajero y mesero en un bar.		M	ECA3/5	

De igual forma, no se incluyeron cinco participantes en las entrevistas colectivas por no reunir los requisitos necesarios para el aporte de información pertinente.

## ANEXO 4

### VICISITUDES DEL TRABAJO DE CAMPO

Para desarrollar el proceso de recogida de información en las diferentes instituciones, me enfrenté a diversos imponderables y puse en acción algunas estrategias que me permitieran alcanzar los objetivos en términos del trabajo de campo que me había trazado para la elaboración del informe. A continuación comparto la experiencia vivida con el ánimo de analizar un componente de las investigaciones que puede dejarse de lado al momento de presentar el informe –los vericuetos a los que se enfrenta uno al momento de estar realizando la indagación- pero que puede resultar importante para comprender más nítidamente cómo se llegó a determinados resultados, por una parte, e incluso de qué manera se pueden mejorar dichos procesos para una aventura investigativa en el futuro, por la otra. Es el traspatio de la investigación, como se le ha llamado.

A continuación expongo una narrativa de los diferentes momentos que tuvieron lugar a lo largo de este año y medio de trabajo en campo.

#### **a) Ingreso a las instituciones**

Dentro de las instituciones educativas en las que apliqué las encuestas y las entrevistas tenía algunos conocidos que no necesariamente eran los directores generales, pero sí personas con capacidad para facilitarme el acceso. Cada caso tuvo sus particularidades, pero en todos fue necesario sostener una entrevista ya sea con los directores generales o con los responsables académicos para contar con su aval; en algunas fue indispensable presentar una carta oficial del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y firmada por mi asesora, la Dra. María de Ibarrola. Me percaté de la importancia de contar con un aliado al interior con la disposición necesaria para darle seguimiento a los acuerdos y apoyar en caso de eventualidades, que frecuentemente son la constante en este tipo de trabajos de campo, en los que se involucran diferentes instancias y escenarios imprevistos.

Cabe mencionar que en algunas de las instituciones el proceso de presentación se tuvo que hacer dos veces, dado que hubo cambios de personal directivo; incluso en el caso de la institución privada se presentó un cambio de dueños, motivo por el cual ya no fue posible realizar entrevistas formales, sino solo la aplicación de la encuesta y algunas conversaciones de carácter informal con determinados estudiantes y docentes; desde

luego, para que se lograran concretar los encuentros con las personas que podían autorizar la realización del trabajo de campo, se realizó todo un trámite y trabajo de agenda para que pudiera surgir dicho encuentro.

Uno como investigador acaba desarrollando mucha paciencia, así como una insistencia prudente, que la entiendo como ese complicado equilibrio entre mantener la petición que se tiene sin violentar los cauces institucionales ni a las personas involucradas: aquí el manejo de las emociones, el trato cordial y la habilidad para hacer que la importancia de tu proyecto sea compartida por algunos de los actores institucionales, resultan factores quizá triviales pero esenciales para poder seguir adelante. Además, uno acaba comprendiendo las lógicas burocráticas de las instituciones con las que es importante saber acoplarse y, llegado el momento, entrometerse un poco, sin que se note, para poder tener la cita necesaria o la entrevista clave que dé luz verde a todo el proceso: es riesgoso atenerse a los ritmos de las instituciones, por lo que se hace necesario compaginar los tiempos de la investigación con los de los trámites de dichas organizaciones escolares.

El resultado principal de este primer acceso es contar con el aval del poder formal de la institución, que si bien no siempre es suficiente, sí es condición necesaria para poder proseguir con las siguientes etapas que se tienen planeadas; puede ser que en algunas áreas de las instituciones sea necesario hacer otro tipo de presentaciones o que en otras no se reconozca del todo esta autorización, pero por lo pronto va siendo un avance significativo para internarse en las pasillos de la institución. Un factor clave para conseguir el ingreso fue hacer en todo momento hincapié en los beneficios que obtendría la institución al permitirme realizar el trabajo de campo (descritos en el cuerpo del informe de tesis)

Conviene comentar que me enfrenté a suspicacias o desconfianzas comprensibles (en algunos casos pensaban que era un evaluador externo o dudaban sobre el destino de la información), así como a cuestionamientos acerca de mi propia trayectoria: confirmé lo que habíamos comentado en los seminarios del doctorado en cuanto a que lo mejor es decir que uno es estudiante y que se trata de una investigación para obtener el grado académico correspondiente, ni más, ni menos. De alguna manera, la explicitación de este rol baja un poco la tensión y hasta puede generar apoyos y simpatías. Por otra parte, también recibí algunas sugerencias por parte de los actores institucionales acerca de lo que debía preguntar o no, así como percepciones sobre los alumnos y sus trabajos: opté

por no entrar en debate, sino más bien analizar lo que se me decía en términos de qué tan pertinente o no sería considerarlo en mi investigación.

#### **b) Acuerdos con las áreas involucradas**

Para poder llegar a los estudiantes de una institución educativa, no es suficiente contar con el aval de la dirección general, sino que se hace necesario seguir tejiendo fino con las áreas y actores que de una u otra manera se relacionan con proyecto: direcciones de área, coordinaciones, departamentos, docentes. En mi caso y en compañía de mi contacto inicial, había que presentarse con los encargados de servicios escolares para identificar a los estudiantes sujetos de mi muestra, de acuerdo a las listas que maneja dicha área, y que reunieran las características descritas: semestres finales de las carreras previstas. En este encuentro se obtuvo la información de los docentes, horarios y salones a los que podría asistir para la aplicación de la encuesta. Por cargas de trabajo en dichas áreas no siempre fue sencillo llevar a cabo estas reuniones, además de que en algunos casos las listas de los alumnos inscritos se estaban apenas conformando, por lo que me vi en la necesidad de regresar en más de una ocasión.

Ya con esta información, el siguiente paso consistió en contactar a los coordinadores de las carreras o directamente a los docentes, según el caso, para solicitarles el permiso de utilizar su hora de clase para la aplicación de la mencionada encuesta y establecer un calendario que permitiera organizar dicha labor de campo. En algunos casos este proceso resultó bastante fluido e incluso algunos docentes cedieron en ese mismo momento su espacio para llevar a cabo la encuesta; en otros, se acordó una fecha posterior para asistir a los salones.

En esta parte del trabajo de campo enfrenté algunas dificultades como la de la ausencia de los grupos –porque se habían ido a hacer una práctica o tenían otra actividad- y de los cambios de horario o salón: llegaba a la hora acordada pero resulta que no había nadie, por lo que era necesario indagar dónde estaban y si ya no se podía realizar la aplicación, buscar otro grupo con las características deseadas, en el caso en el que hubiera; de lo contrario, volví a establecer los acuerdos para una nueva fecha. Ocurrió también que el día de la aplicación coincidía con la aplicación de un examen, con que algunos integrantes de los grupos les tocaba exponer algún tema o que se encontraban haciendo alguna actividad por equipos dentro del mismo salón, por lo que recurrí, con el permiso



del docente, a la estrategia de acordar con los propios alumnos el momento más oportuno para llevar a cabo el ejercicio de la encuesta.

En esta parte del proceso resultó importante cuidar que tanto los coordinadores de las carreras como los propios docentes no se sintieran invadidos o que, de igual manera, pensaran que se trataba de una evaluación hacia su trabajo. Explicarles el objetivo de la encuesta y abrir el diálogo con ellos, antes, durante y después de encuestar a los alumnos, fue importante no solo para poder realizar la aplicación, sino incluso para conocer sus puntos de vista acerca de los alumnos y sobre la temática de los estudiantes que trabajan. En términos generales encontré apoyo por parte de los docentes y solo en contadas situaciones expresaron reticencias, argumentando la necesidad de cubrir los contenidos o la dificultad de dedicarle toda una clase a la encuesta por acuerdos previos con el propio grupo.

Incluso ciertos docentes se interesaron mucho en la investigación y terminaron brindando su apoyo para contactarme ya sea con algunos colegas o para moverme al interior de la escuela: se convirtieron en aliados informales que en ocasiones pueden allanar el camino rumbo a la información, al igual que asistentes o recepcionistas que en primera instancia parecería que no tienen mucho que ver con las actividades, pero que en realidad pueden aportar valiosos consejos o abrir puertas que de otra forma permanecerían cerradas o, peor aún, invisibles.

### **c) Aplicación de la encuesta**

Durante el proceso de aplicación de la encuesta en los salones, además de brindar una explicación inicial sobre el sentido de la encuesta e ir respondiendo algunas dudas de los estudiantes, intenté visualizar las actitudes que manifestaban frente al cuestionario, sobre todo en términos de interés hacia los cuestionamientos; pensé que para elegir a los jóvenes que iba a entrevistar, además de que reunieran la condición de estar trabajando en ese momento, era importante identificar si se convertirían en buenos informantes al momento de conversar con ellos. Me fijé también en quiénes me hacían preguntas acerca de la investigación, como otra muestra de disposición hacia el proceso.

### **d) Realización de las entrevistas**

La actividad más complicada de llevar a cabo fue la entrevista, debido a que dependía de la decisión de los estudiantes y de su disposición para participar, sin que ninguna

autoridad los pudiera obligar. En un primer momento, acordé una serie de citas para el día siguiente de la aplicación de la encuesta: organicé más o menos 20 encuentros en la misma institución y solo llegaron dos o tres estudiantes. Es decir, me la pasé todo un día para conseguir muy pocos informantes y dado que no me podía mover del lugar donde habíamos quedado por si llegaba alguien, me vi imposibilitado para buscar otras alternativas. Me percaté que los estudiantes decían que sí quizá por pena a negarse y después no asistían, o bien se les atravesaba algún imprevisto. La experiencia hizo que pensara en cómo poder ser más efectivo para la realización de las entrevistas y puse en marcha las siguientes estrategias:

- **Acordar citas simultáneas:** convocar a dos o más estudiantes a la misma hora o con menos tiempo entre una entrevista y otra, de tal manera que pudiera contar con por lo menos uno cada determinado lapso; en el caso de que sí llegaran los citados, establecí un procedimiento de entrevista colectiva, detallada en el apartado metodológico del informe, que además de resultar práctica en términos del trabajo de campo, brindó otras perspectivas al análisis de los aprendizajes escolares, por el diálogo que surgía entre los propios estudiantes.
- **Establecer más citas de las necesarias y dar alternativas de horarios/fechas:** relacionada con la estrategia anterior y después de los problemas presentados en un inicio, cuando me percaté que los estudiantes no asistían o llegaban tarde, empecé a establecer, cuidando los criterios de la muestra, más encuentros de los que en un primer momento consideré, así como ampliar las posibilidades de horario, preferentemente ubicándolos en los momentos en los que los estudiantes tuvieran que estar en clase o mientras salen de una y entran a otra.
- **“Pescar” a los alumnos en contexto:** me presenté en los salones donde sabía que iban a estar los alumnos y le solicitaba al docente si le permitía salir a los posibles entrevistados, de tal manera que pudiera asegurar su presencia; como de alguna manera ya estaban dispuestos a estar en la clase, no les causaba problema que los invitara media hora para poder conversar sobre las temáticas de la investigación.
- **Convertir en aliados a los propios estudiantes:** una vez que terminaba la entrevista con alguno de los estudiantes, les empecé a preguntar por algunos de sus compañeros con los que también había quedado para desarrollar la entrevista y que no habían asistido, de tal manera que me ayudaran a localizarlos o que los

motivaran para que asistieran a la entrevista. De alguna manera, los invité a que me ayudaran para poder desarrollar el trabajo de campo y, en efecto, conseguí algunas entrevistas a través de esta estrategia.

- **Desarrollar la estrategia radar:** en las primeras citas me quedé en un lugar de la institución poco visible, por lo que posteriormente pensé en ubicarme en sitios de tránsito intenso de alumnos (cerca de la cafetería, por ejemplo) para poder detectar posibles apoyos, informantes o aliados que me permitieran seguir avanzando en el trabajo de campo y conseguir las entrevistas planteadas; a manera de “radar institucional”, fue posible detectar a ciertos actores con los que fue posible conversar al respecto de la investigación.

## **COROLARIO**

En un principio, cuando la recogida de información no estaba resultando como lo tenía previsto, empecé a caer en cierto desánimo e intenté insistir en mis estrategias iniciales. Poco a poco me di cuenta que era necesario adaptarse a los tiempos y movimientos de las instituciones, y no al revés, aunque al mismo tiempo resultaba imprescindible forzar de alguna manera los procesos, porque de lo contrario corría el riesgo de no contactar con ningún estudiante. Los funcionarios institucionales tienen muchas obligaciones y la investigación que uno quiere llevar a cabo no ocupa un lugar prioritario para ellos, por lo que una vez que se consigue la autorización es necesario seguir el camino solo o con otros aliados: saberse mover entre los canales formales e informales de las instituciones, así como hacerse de cómplices”, resulta imprescindible para tener una visión más comprensiva de los fenómenos que se quieren analizar.

La actitud continua de agradecimiento y mantener una perspectiva abierta, en la que se puedan considerar informantes imprevistos, aplicaciones no planeadas o indagaciones no del todo anticipadas, puede nutrir a la investigación siempre y cuando se mantengan ciertos criterios para tal efecto, así como la calidad esperada de la información obtenida, en función de los planteamientos teórico-metodológicos de la propia investigación. Conviene, en todo caso, llevar un plan B ante imponderables (alumnos que no llegan, grupos que no están, maestros que no permiten aplicaciones, informantes reticentes o derivativos) para que no se presenten retrasos en la labor de campo o una recolección fragmentada de información de acuerdo a los objetivos planteados. Por supuesto, tener presente los beneficios que este tipo de investigaciones puede conllevar para las

instituciones y sus principales actores, contribuye para orientar y explicar las acciones emprendidas.

Con todas las mejoras que se le pueden hacer a mi labor de recogida de información en campo, fue así como desarrollé este componente central de los procesos de investigación: lleno de fascinantes imponderables y de oportunidades constantes de aprendizaje.