



## LA EXPECTATIVA DE EGRESO DEL TSU DE LA IBERO: SU EVOLUCIÓN Y PUESTA EN MARCHA

Adriana Jiménez Romero  
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

---

**Área temática:** Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

**Línea temática:** Educación y formación en y para el trabajo.

**Tipo de ponencia:** Reportes parciales de investigación.

---

### **Resumen:**

Esta investigación longitudinal cualitativa, inmersa en un marco interpretativo con enfoque fenomenológico - fenomenográfico, se inscribe principalmente en el tema de la Educación Técnica Superior (ETS). Se presentan los hallazgos obtenidos de una investigación que busca comprender, desde una reducción trascendental, la expectativa de egreso que los TSU de la Ibero, Ciudad de México, van construyendo a lo largo de su educación y formación en y para el trabajo, hasta lograr el egreso dentro de un universo social en el que la educación técnica superior carece de prestigio pero en el que por ello, se pretende alcanzar la comprensión de la relación entre un proceso de formación para el trabajo y un proceso propio de la institución que cabe en un modelo de educación humanista.

Se identifican dos tipos de expectativas de egreso: con la que ya ingresan los estudiantes y la que construyen durante su formación. De acuerdo con Dubet (2005) la primera tiene que ver con un proyecto escolar y la segunda con un proyecto profesional. Este último proyecto puede convertirse o complementarse con uno social, que surge a raíz de la reflexión que los mismos estudiantes van construyendo para asumir un compromiso que aporte a la sociedad, es decir, los estudiantes se dan cuenta de las características del contexto y definen entonces, su modo de actuar (Zubiri, 1986).

**Palabras clave:** Educación Técnica, Expectativa de egreso, TSU, Formación para y en el trabajo.

## Introducción

En esta ponencia se presentan algunos hallazgos obtenidos de una investigación cualitativa, relacionados con la expectativa de egreso de estudiantes del programa de Técnico Superior Universitario de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, misma que se caracteriza por ofrecer programas universitarios en un marco de educación humanista. Mediante entrevistas y grupos de enfoque, se busca comprender desde la propia voz de los estudiantes, cuáles son sus expectativas de egreso iniciales que los conducen a elegir un programa de TSU que forma en y para el trabajo, y cómo éstas se van transformando durante el proceso de formación universitaria hasta su egreso.

La revisión de la literatura reporta que una problemática poco estudiada en el ámbito de la Educación Técnica Superior (ETS), es la relacionada con su actuación en el mundo del trabajo (Ruiz, 2009). Parte de la producción científica sobre la ETS (Bennett, 2006; Omar M.K, et al, 2012; Mars, 2012) destaca la necesidad de reforzar la perspectiva de empleabilidad en los egresados, pero existen pocos estudios que ponen en la mesa de discusión el sobrepeso de la formación técnica ante la humanista, esto es que, lejos de promover la apertura del horizonte intelectual, también se favorezca la capacidad de análisis crítico: “que el sujeto tome clara conciencia de cuáles son las diversas posibilidades... de su desarrollo” (Bazdresch, 2000, pág.: 12). No obstante, las evidencias empíricas relacionadas con las expectativas de estas posibilidades de desarrollo traducidas en expectativas de egreso, están documentadas en casos de Educación Superior, específicamente en un nivel de licenciatura, no así de ETS.

## Desarrollo

- **Marco teórico**

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

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

Los proyectos escolares suelen estar presentes en la expectativa de los estudiantes de los primeros ciclos de estudios. Refieren el deseo de continuar sus estudios y por acumular un capital escolar, que visualizan

como la posibilidad de elegir con más herramientas una opción para incorporarse al mercado de trabajo. En otros casos, este tipo de proyecto se hace en presente en los jóvenes con menor edad y les promueve la idea de prolongar sus estudios para no perder su libertad, “para seguir disfrutando de la vida estudiantil y la juventud” (Pág. 37).

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

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

- **Marco metodológico**

La investigación realizada fue un estudio longitudinal que refiere a un proceso observacional durante el proceso de formación de 2 años y medio de la segunda generación del programa de TSU en Hoteles y Restaurantes de la Universidad Iberoamericana, que se constituyó de 46 estudiantes, de los cuales participaron en el estudio 27.

Para acceder a los significados (Denzin y Lincoln, 2011) que los estudiantes les atribuyen a sus expectativas de egreso, se consideró pertinente partir de una metodología cualitativa bajo el marco interpretativo de la fenomenología – fenomenográfica, esta combinación favoreció la aproximación al análisis de los contextos y las experiencias vividas (Ortega 2007; Mahncke, 2009)

La manera en la que se concretó el abordaje fue el estudio de caso intrínseco (Stake, 2010). Las técnicas de levantamiento de información utilizadas fueron entrevistas a profundidad a estudiantes y empleadores, y grupos focales con estudiantes.

## **Conclusiones**

De acuerdo con la dimensión que describe Dubet (2005) sobre el registro de proyectos en cuanto a la finalidad de los estudios en la que se integran tres tipos de proyectos: los escolares, los profesionales y la ausencia de proyecto, es posible agrupar al menos en los dos primeros tipos, las expectativas de egreso de los estudiantes de TSU de la Ibero.

- **Expectativa de egreso como parte de un proyecto escolar:**

De acuerdo con sus motivaciones iniciales, los estudiantes expresaron en los grupos de enfoque y en las entrevistas individuales, que al ingresar a la carrera veían con mayor cercanía el logro de metas personales

y profesionales. Uno de los objetivos que en su mayoría tenían en el primer y segundo semestre, era el de continuar sus estudios y obtener además de un título de Técnico Superior que avala una formación para el trabajo, uno de Licenciatura. Esta situación fue común en los primeros semestres y en los estudiantes más jóvenes, quienes generalmente no han acumulado experiencia laboral; éstos expresaban que, para obtener un trabajo con remuneración significativa, es necesario contar con un título de licenciatura, lo que nos refirió a la cultura del credencialismo que está tan arraigada en el campo de trabajo. Es posible que esta visión esté generando que las condiciones laborales de los TSU estén en desventaja ante quienes tienen títulos superiores y que su remuneración, en principio sea la mínima suficiente para la “reproducción de la fuerza de trabajo” (De Ibarrola, 2006).

Aunado a esto, nuestras reflexiones también se condujeron al conocimiento relativo de la figura del TSU, tanto en el sector productivo como en el social, pues en su mayoría visualizan en los programas de TSU un “trampolín” para lograr un proyecto escolar y no como “la interface entre educación, innovación y empleo” (De Ibarrola, 2006).

- **Expectativa de egreso como parte de un proyecto profesional:**

Conforme fueron avanzando los estudiantes en su formación, la expectativa del proyecto escolar fue cambiando y se fue orientando hacia la empleabilidad. Para el tercer semestre, los estudiantes manifestaban su interés por ingresar al mundo del trabajo, incluso en el cuarto semestre, los estudiantes expresaban su interés no sólo por integrarse laboralmente a un hotel o a un restaurante, sino que empezó a gestarse en ellos un espíritu emprendedor; algunos de sus testimonios así lo dejaron de manifiesto:

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

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

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

Estos testimonios fueron comunes en estudiantes de mayor edad.

Las expectativas de estos jóvenes coinciden también con las reseñadas por otros estudios (Maillet, 2004, Grignon, 2002, Silva, 2006; Cohen, 2009; Dubet, 2005) en los que se reporta que, por las características de las carreras cortas, más allá de un interés intelectual, prevalece un empeño en la profesionalización para asegurar el ingreso al mercado laboral o en su caso, mejorar sus condiciones laborales, lo que reitera la función que adquieren los estudios universitarios en la vida de estos jóvenes, que es la de forjarse un mejor futuro (Silva, 2012):

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

Las expectativas iniciales referentes a la continuación de la formación profesional fueron desvaneciéndose, dejando un mayor impulso al deseo de ingresar al mercado de trabajo. Así el proyecto profesional se ha impuesto sobre el escolar (Dubet, 2005), posiblemente por el ajuste entre intereses y posibilidades.

Al respecto, vale la pena explicitar que las carreras cortas que ofrece la Ibero, no tienen posibilidad de transferencia, es decir, no es posible que los jóvenes continúen sus estudios al nivel de licenciatura dentro de la institución, lo que pudo haber sido un factor para que el proyecto profesional haya ganado terreno sobre la expectativa inicial.

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

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

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

Aun cuando son pocos los estudiantes que visualizan este tipo de proyectos, llama la atención que está presente en ellos la intención de ser un factor de cambio mediante el ejercicio de su profesión, pues quieren poner al servicio de la sociedad, proyectos de desarrollo que cambien el sentido de ver el ramo industrial en el que están inmersos.

Las declaraciones y testimonios por parte de los universitarios demuestran la evolución que tuvo su expectativa de egreso, pues de tener priorizado continuar con sus estudios o según Dubet (2005) tener en mente el proyecto escolar, al finalizar su trayectoria universitaria tienen una clara determinación de consolidar su empleabilidad, prevalece un empeño en la profesionalización para asegurar el ingreso al

mercado laboral o su permanencia con mejores condiciones. Es notoria la reflexión que ellos mismos van construyendo para asumir un compromiso que aporte a la sociedad, como lo explica Zubiri (1982), los estudiantes se dan cuenta de las características del contexto y definen entonces, el modo de actuar (Zubiri, 1986) al que esta realidad los lleva.

En cuanto a los planes de emprendimiento y en los proyectos sociales, los estudiantes afirman haberse dado cuenta que para lograr sus metas profesionales y personales necesitan capitalizarse y para ello primero requieren de un empleo:

Mi proyecto de negocio, pues lo voy a dejar para más adelante porque es una de las cosas o de los negocios en el cual yo creo que hay estar ahí siempre, al menos el primer año de acuerdo a lo que nos han inculcado aquí, hemos visto eso de que los negocios quiebran y todo ese tipo de cosas. Entonces es uno de los proyectos que por el momento voy a dejar en stand by y posiblemente más adelante lo retomo o lo amplío ... pero si lo voy a hacer, pero no en este momento porque yo no tengo el capital para soportar el crédito de 15 o 20 días que los hoteles o restaurantes te piden (Hombre, 34 años).

Si bien el proyecto escolar se fue desvaneciendo y dio entrada con fuerza al profesional, se descubrió la existencia de otro que puede complementar las aportaciones del mismo Dubet, que es el proyecto social. Este fue un ejercicio de reflexión que hicieron los estudiantes al verse inmersos en una realidad adversa y que a su vez los condujo a buscar la trascendencia de sus actos mediante el reconocimiento de sus potencias y facultades; al final esto los ha llevado, en palabras de Zubiri (1982) a definir un modo de ser y de actuar.

## Referencias

- Bazdresch, J.E. (2000). *¿Cómo hacer operativa la formación humanista en la universidad?* México: Universidad Iberoamericana.
- Bennett, T. (2006). *Defining the Importance of Employability Skills in Career/Technical Education*. Dissertation ProQuest Information and Learning Company.
- Cohen, A. M. (2009). "Community Colleges in the United States" en R. R. Latiner, *Community College Models* (págs. 39-48). California, USA.: Springer.
- De Ibarrola, M (2006) *Formación escolar para el trabajo*. Uruguay: CINTERFOR-OIT.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2011). Introducción General. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin y Lincoln (Comps.). *El campo de la investigación cualitativa*. Vol. i. Barcelona: Gedisa. pp.43-102.
- Dubet, Francois (2005). "Los estudiantes", *Revista de Investigación Educativa*, julio- diciembre (en línea). Disponible en <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Grignon, C. (2002). "Enseñanza superior, cultura científica y cultura técnica: el caso de Francia" en *Revista de Educación*, Pp. 73-81.
- Mahncke, (2009). *Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios*. Barcelona: Universitat Ramon Llull. FPCEE – Psicología.

Maillet, D. (2004). *Puntos claves de la formación técnica y tecnológica*. Francia: SFERE.

Mars, M. M., & Ginter, M. B. (2012). *“Academic Innovation and Autonomy: An Exploration of Entrepreneurship Education Within American Community Colleges and the Academic Capitalist Context”*. USA: Academic Search.

Omar, M., A.R., B., & Rashid, M. (2012). “Employability Skill Adquisition Among Malaysian Community College Students” en *Journal of Social Sciences*, 472-478. Organización de Estados Iberoamericanos: Centro de Altos Estudios Universitarios.

Ortega Santos, Themis. (2007). “La fenomenografía, una perspectiva para la investigación de aprendizaje y la enseñanza” en *Revista Pampedia*, No. 3, Julio 2006 – 2007. Págs. 39 – 46.

Ruiz Larraguivel, E. (2009). *La construcción de una nueva ocupación. Los técnicos con escolaridad superior del Sistema de Universidades Tecnológicas*. México: ISSUE / Plaza y Valdés.

Silva Laya, M. (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*. México: ANUIES.

Silva Laya, M., A. Rodríguez (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.

Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Zubiri, X. (1982). *Siete ensayos de antropología filosófica*. Colombia: Centro de enseñanza desescolarizada.

Zubiri, X. (1986). *El hombre y Dios*. España: Alianza Editorial.