Vidas cruzadas
Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes*

José Fernando Cuevas de la Garza**
María de Ibarrola Nicolín***

* Este artículo es producto de la tesis de doctorado en proceso de elaboración en el DIE/CINVESTAV, generación 2009, bajo la dirección de la Doctora María de Ibarrola Nicolín; el título de la tesis es Aprender en la simultaneidad. Los estudiantes que trabajan en el contexto de las relaciones entre la escuela y el mundo laboral. El autor contó con una beca de CONACYT para realizar sus estudios.

** Doctorado por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Correo e: cuecaz@prodigy.net.mx

*** Profesora investigadora titular del Departamento de Investigaciones educativas del CINVESTAV. Directora de tesis. Correo e: mdei@prodigy.net.mx

Ingreso: 31/08/12 • Aprobado: 03/10/12

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ISSN: 0185-2760
Vol. XLII (1), No. 165
Enero - Marzo de 2013, pp. 125 - 148

Resumen

El siguiente artículo se desprende de una investigación relacionada con el análisis de los aprendizajes que desarrolla un grupo de estudiantes que trabajan de manera simultánea, considerando las relaciones que ellos mismos perciben entre los dos ámbitos en los que se desenvuelven. Se pretende indagar qué aprendizajes desarrollan en los ámbitos del trabajo y la escuela, analizando cuáles resultan más significativos para el desempeño profesional e identificando correspondencias, rupturas y contradicciones entre ellos para valorar el posible desarrollo de competencias, entendidas desde la perspectiva de la integración de saberes de diverso origen y naturaleza. El problema de investigación se ubica en el análisis de las interacciones que se establecen entre la escuela y el trabajo, desde la perspectiva situacional de este grupo de estudiantes que trabajan, pertenecientes a un Instituto Tecnológico.

Palabras clave:

- Aprendizaje
- Estudiante
- Trabajo
- Institución de educación superior

Abstract

The following article is the result of a research associated with the analysis of learning acquired by a group of students who work at the same time, considering the relationships that they perceive by themselves between the two spheres in which they carry out their activities. The purpose is to find out what kind of learning they acquire at work and school environments by analyzing which are more significant for professional performance and identifying correspondences, differences and frictions between them, to evaluate the possible development of competencies, understood from the perspective of the integration of diverse knowledge in origin and nature. The research problem is in the analysis of the interactions established between school and work, from the situational perspective of this group of working students from an Instituto Tecnológico de Educación Superior in Mexico.

Key words:

- Learning
- Student
- Work
- Institution of higher education

Antecedentes: dualidad a debate

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 relaciones e interacciones que se establecen entre ambos. Detrás de estos esfuerzos destacan las concepciones acerca del papel que debe desempeñar la escolaridad en relación con los sistemas productivos: si debe ajustarse "en cantidad y calidad" a las necesidades de los mercados de trabajo, o si las racionalidades de cada uno de estos sistemas son diferentes (Gallart, 1985) y en qué forma pueden articularse entre sí (De Ibarrola, 2006).

Un fenómeno creciente en el contexto de estas complejas y multivariadas relaciones es la presencia de estudiantes que trabajan: el acercamiento a estas personas, quienes combinan de manera simultánea los estudios y el 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, por ejemplo.

Además de los esfuerzos desarrollados por las instituciones educativas y por algunos sectores productivos para dialogar acerca de posibles estrategias conjuntas –que van desde los consejos de planeación de la educación superior, con participación de empresarios, hasta las estadías y prácticas profesionales de los estudiantes en las empresas– resulta de particular importancia indagar acerca de cómo los 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 vayan consolidando su formación profesional. En este sentido, una de las dimensiones más importantes que motivó la presente investigación es justamente analizar la posibilidad de transferencia de aprendizajes de un ámbito a otro y cómo los estudiantes, según su propia percepción, pueden articular organizadamente los saberes que desarrollan en diferentes espacios –escolar y laboral– para aplicarlos en situaciones concretas o en la resolución de problemas que se presentan en las organizaciones donde laboran (Konkola *et al.*, 2007) y aportar elementos novedosos, ya sea para la dinámica de aprendizaje en el aula o para el desarrollo de los procesos laborales (Virtanen y Tynjälä, 2008).

Las investigaciones más numerosas se han centrado en el interés por conocer las características de los trabajos que desempeñan, los roles que juegan, 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 (Billett y Ovens, 2007; Biddle, 2007; Paré y Le Maistre, 2006; Abdalá *et al.*, 2004). En efecto, factores como la etnia, el origen social y la escolaridad de los padres 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 senti-

do, 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.

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 trabajen, 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 que implica 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 *nontraditional students* se ha empleado en Norteamérica 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 y, desde luego, combinar sus estudios con un trabajo o una actividad productiva remunerada, actividades que anteriormente se ubicaban más en jóvenes con necesidades económicas apremiantes y que ahora se han 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 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, por las condiciones económicas adversas que enfrenta la mayoría de ellos. 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). Razones, expectativas y significados de estudiar y trabajar al mismo tiempo, fueron abordados por Macri (2010) en una investigación con adolescentes argentinos en esta circunstancia: 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 estas van conformando la identidad estudiantil, entre las que se pueden identificar también las vinculadas con el trabajo, desempeñado, cada vez más, por una mayor proporción de estudiantes que toman la decisión de hacer ambas actividades (López, 2011; Weiss *et al.*, 2008;

Guerrero, 2008; Guzmán y Saucedo, 2007; Guerra, 2005/2006; De Garay, 2001/2004). Un estudio importante para la investigación de la cual se desprende el presente artículo es el desarrollado por Carlota Guzmán (2004), en el que 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. Un hallazgo central 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.

Y es justamente la importancia de los aprendizajes que pueden desarrollar los estudiantes que trabajan, la que se convierte en objeto central de análisis del presente artículo: frente al panorama anteriormente descrito de las investigaciones sobre esta figura, es 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 profesional.

Contexto, problema y método

Dentro del ámbito de la educación superior en México, el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST) agrupa a diversas instituciones[1] 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; durante los años ochenta empezaron a ofrecer posgrados (de Ibarrola, 2002). En cierto sentido, se constituyeron como la primera estrategia nacional, después de las Universidades Estatales, para brindar el nivel de educación superior en toda la República, sobre la premisa de formar profesionales relacionados con las áreas tecnológicas que el país necesitaba para los procesos de modernización.[2] Para el nuevo milenio, se diseñó un nuevo modelo educativo 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 (Mota Quintero y De Ibarrola, 2012).

[1] Institutos Tecnológicos Industriales, Agropecuarios, del Mar y Descentralizados.

[2] De acuerdo a 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.

> Los objetivos que persiguen los Institutos Tecnológicos se centran en[3]
> Formar profesionistas en el campo de [...] 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.

La estructura curricular es por asignaturas, y las carreras exigen de 8 a 10 semestres de dedicación más un tiempo destinado a los estudios de entre 5 y 6 horas diarias, con horarios diversos. Entre las estrategias de vinculación con el mundo del trabajo proponen el desarrollo de un proyecto acorde a los requerimientos de la empresa, organismo o dependencia donde se realice el servicio social

La pregunta central que orienta el presente estudio es: ¿cómo son, de acuerdo a sus percepciones, las relaciones entre los aprendizajes escolares y laborales que desarrollan un grupo de estudiantes que trabajan en forma simultánea de un Instituto Tecnológico, pertenecientes a tres áreas profesionales, y que se encuentran cursando los semestres finales de sus carreras?

De esta pregunta se derivaron ciertas categorías de análisis tales como: los grados de relación entre los contenidos escolares y la naturaleza de las funciones que conforman el trabajo y en qué medida son extrapolables unos y otros; 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 forma, fueron identificados los beneficios y obstáculos que implica el desempeño de este doble rol.

Dado que el interés era analizar los aprendizajes y sus relaciones desde la perspectiva de los propios sujetos, se optó por un estudio predominantemente cualitativo desarrollado a partir de tres momentos para recoger la información: aplicación de una encuesta, realización de entrevistas individuales y coordinación de grupos de discusión. 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; estas últimas 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. Finalmente, el grupo de

[3] En el 2004 se presentó 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).

discusión permitió enriquecer la perspectiva, sobre todo, de los aprendizajes escolares, porque todos los alumnos habían compartido el mismo programa académico y, entre ellos mismos, tejían conversaciones acerca de su recorrido curricular, sin que por ello se obviara el tema de los trabajos desempeñados.

Los estudiantes contemplados para la presente investigación se ubican en un Instituto Tecnológico de una ciudad del centro del país y se encontraban cursando los últimos semestres en las áreas de Ingeniería, Administración e Informática. Se seleccionaron al azar tres grupos que estuvieran cursando los semestres finales de las carreras mencionadas, a los que se les aplicó un cuestionario. Del total de 95 respuestas obtenidas se eligieron los estudiantes que trabajan y se les invitó a participar, ya sea en entrevistas individuales o bien en un grupo de discusión, de acuerdo a su disponibilidad y con el único requisito de que en ese momento se encontraran desempeñando alguna labor remunerada, sin considerar el grado de formalidad del trabajo. Se llevaron a cabo 12 entrevistas y cuatro grupos de discusión en los que participaron 18 alumnos, dando un total de 30 estudiantes involucrados en esta fase de la investigación. En todos los casos, se seleccionaron estudiantes que trabajan, por medio de un análisis de las encuestas elaboradas: se establecieron citas y fueron estos 12 alumnos los que se presentaron para la entrevista. Con respecto a los grupos de discusión, se organizaron en los horarios de clase previo permiso de los docentes, con el fin de asegurar la participación.

Las características generales de los 95 estudiantes encuestados fueron las siguientes: 58 son hombres y 37 mujeres, cuyas edades se centraban entre los 21 y los 24 años: 70 estudiantes se ubicaron en este rango, lo que denota una trayectoria escolar regular en la mayoría de los casos. 87 estudiantes eran solteros y apenas 8 casados, mientras que la inmensa mayoría reportó no tener dependientes económicos (81) y los restantes manifestaron tener solo uno, lo que implica que entre las razones para trabajar no necesariamente aparecería la necesidad de mantener a la familia. En cuanto a las carreras, la distribución fue: 44% estudia Administración, 39% Ingeniería y 17% Sistemas. Finalmente dos terceras partes de los padres y tres cuartas partes de las madres de los estudiantes, cursaron hasta secundaria, confirmándose la superación académica de los hijos en relación a los padres. Se encontró que estaban trabajando 64 de los 95 estudiantes encuestados, un dato que confirma la tendencia de los estudiantes de educación superior que buscan combinar el trabajo con la escuela.

Para identificar el trabajo de los estudiantes se partió de dos grandes referentes conceptuales: a) uno que caracteriza los espacios laborales en México como "heterogéneos, desiguales y combinados": privados, estatales, formales, informales, de subsistencia, etcétera (De Ibarrola, 2006), y b) una noción amplia de trabajo atípico que rebasa el sentido tradicional del empleo fijo a largo plazo, con prestaciones y estructura jerárquica claramente identificada en una organización formal y en el que predomina la precariedad (Reygadas, 2011).

La ciudad en la que se localizan los estudiantes entrevistados responde a estas características de heterogeneidad y desigualdad, unidas a una diná-

mica de crecimiento económico importante. Con una población de cerca de un millón y medio de habitantes, se coloca entre las seis más pobladas del país. Concentra la mayor actividad industrial del Estado, con una industria predominante: la cadena productiva del cuero y calzado. En sus alrededores todavía se localiza una importante actividad agrícola y, dado su tamaño, la ciudad cuenta con importantes actividades en el sector terciario: comercio, turismo de negocios, servicios financieros y médicos, que sirven también a los habitantes de toda la entidad.

Por lo que respecta a los trabajos desempeñados por los estudiantes, se observó una gran variedad de funciones entre las que destacan cinco grandes tipos de actividades: las relacionadas con la principal industria de la región; las que guardan relación con las carreras de los estudiantes, como diseño de páginas web, supervisores de planta, mantenimiento de equipo y maquinaria, administración de pequeños negocios; las vinculadas con servicios genéricos, como atención telefónica, servicio al cliente y ventas; las de apoyo o de carácter más temporal, como seguridad en bares, meseros, recepcionistas, choferes y cocineros, y las que se catalogan como oficios, tales como carpintería y plomería.

Las organizaciones laborales en las que se desempeñan los estudiantes van desde las grandes empresas (la menor parte), hasta el autoempleo, pasando por organizaciones micro y pequeñas (la mayoría), ubicadas en el sector terciario, sobre todo, y en el secundario, sin que se identificara algún trabajo desempeñado en el sector primario. Por lo que corresponde a los sueldos, más de la mitad gana hasta $2,500 al mes y cerca del 30% percibe un ingreso de hasta $6,000, mientras que el nivel de formalidad de los trabajos, en términos de seguridad y prestaciones, es muy variado: el 20% declara contar con un contrato firmado, seguro social, vacaciones, fondo de ahorro, reparto de utilidades y aguinaldo; en contraste, otro 20% no cuenta con ninguna de ellas, el 23% tiene solo alguna de las prestaciones descritas y el resto afirma contar con dos, tres o cuatro de estas prestaciones. Por lo que respecta al número de horas trabajadas a la semana, el 26% plantea que labora 20 horas o menos; 39% lo hace a lo largo de entre 21 y 30 horas; el 23% dedica al trabajo entre 31 y 40 horas, y el 12% restante reporta laborar más de 40 horas. La forma más importante para conseguir el trabajo fue por medio de los familiares o de algún amigo, situación que confirma la importancia de las relaciones sociales para el acceso a los mercados laborales.

Finalmente, cabe mencionar que los sentidos que se le dan al trabajo y las características que estos tienen son diversas: se encontraron trabajos de carácter efímero, transicional y que se ocupan, ya sea porque se presentó alguna petición de apoyo de algún familiar o en tanto se consigue otro trabajo; otros tienen un claro objetivo de proveer del sostenimiento a los estudiantes, con una mayor formalidad aunque no necesariamente vinculados con lo que se está estudiando; un tercer grupo de trabajos se ubican más en la idea de desarrollo y aprendizaje, de tal manera que sirven como una especie de escalón en la trayectoria laboral; finalmente, los menos, se caracterizan por la estrecha vinculación con el campo profesional que se está estudiando y por

corresponder a una posición jerárquica acorde a la educación superior. Las características del trabajo influyen en la posibilidad de aprender, pero sobre todo el sentido que le dan los jóvenes a las actividades que están desempeñando.

Perspectivas sobre el aprendizaje

En prácticamente todos los enfoques y teorías relacionadas con el aprendizaje aparece la noción de cambio 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 e incluso de manifestar un determinado comportamiento a ya no expresarlo. Ha habido 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); que implica una actividad del propio sujeto con base en sus antecedentes y que dicho proceso es diferente en función del contenido o de lo que se aprende.

No obstante, 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 díada estímulo-respuesta, mientras que para el cognoscitivismo 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, como las situaciones que se presentan y el grupo social en el que se encuentra, 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 o a las acciones que llevaron a cabo para alcanzarlo.

Dentro del marco de la propuesta del aprendizaje combinatorio en la que se sustenta esta investigación, inserta en el enfoque del aprendizaje significativo de Ausebel (1976), la idea de la extrapolación de aprendizajes resulta fundamental; implica la capacidad de los sujetos para la aplicación de determinados principios en una situación diferente de la que se aprendió en primera instancia, considerando el análisis del nuevo contexto y comprendiendo sus particularidades. En este sentido, Bruner (1990) destaca la importancia

de transferir el conocimiento previo a nuevas situaciones. La extrapolación implica, entonces, la posibilidad de ir más allá de la información recibida en un momento dado y considerar otros contextos para analizarla, aplicarla y reconstruirla.

De acuerdo a Chaiklin y Lave (1996) las personas que actúan y el mundo social de la actividad no pueden ser separados; no se han analizado con suficiente atención las relaciones entre las personas que actúan y el mundo social, así como repensar el mundo social de la actividad en términos relacionales. En cuanto al aprendizaje, se afirma que 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, 91) 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. Esta 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; Chaiklin y Lave (1996) afirman 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. Por su parte, 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). Esta noción alternativa de aprendizaje permite abordar de una forma más integral el proceso de construcción que realizan las personas para desarrollarse y vincular su actuación en la escuela y en el trabajo, aunque no todos los contextos son igualmente favorables para el desarrollo del conocimiento (Sadler, 2009).

Para la investigación 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. Si bien, tanto en las instituciones de educación superior como en los medios laborales, se desarrollan procesos de aprendizaje situado, pareciera que es en el ámbito laboral donde se entrona, mientras que en la institución escolar dicho aprendizaje es claramente intencional, organizado con fines de enseñanza, seleccionado y secuenciado con criterios acordes a la naturaleza de las disciplinas o bien de formas relativamente arbitrarias, y conforme a ejes más abstractos que los del desempeño profesional, en el que los procesos de aprendizaje se constru-

yen 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 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. Si bien las instituciones de educación superior están enfocadas al aprendizaje profesional, para que este 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, en la medida en que propician la observación, la rotación de tareas, las interacciones puntuales de explicación y comprensión de actividades, las técnicas y los procesos laborales (Mijares, 2003; Martínez 2010), y en la importancia que se le dé a la capacitación formal.

Vinculado a esta concepción del aprendizaje, 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. Este aprendizaje, no obstante, considera un 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, y que resulta en cuatro acciones básicas: conceptualización, reflexión, experimentación y experiencia; se sustenta, también, en tres tipos o estrategias para aprender: aprendizaje en la acción, comunidad de práctica y ciencia de la acción orientada a generar nuevos modelos mentales de mayor evolución.

En este sentido, 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, y la transición entre la escuela y el trabajo. De estos 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 por medio 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. Se comenta que 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.

Para efectos de la presente investigación, 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. El énfasis analítico del presente texto está puesto en el primer componente: los saberes reconocidos por los propios estudiantes.

Los aprendizajes en los espacios escolar y laboral

Estas concepciones del aprendizaje en cuanto a desarrollo individual y al nivel de participación en una comunidad dada, nos permiten 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 puede ayudar a los estudiantes a generar un enfoque profundo del aprendizaje, dado que se le puede dar un mayor significado y contextualización a los contenidos analizados y al bagaje de conocimientos, referenciándolos a las situaciones que viven al desempeñar el doble rol.

Robert Marzano (1992) plantea la integración de diversas dimensiones del aprendizaje, de las cuales es posible derivar los tipos de saberes construidos a partir de dichos procesos: 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 **sabe-**

res 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**.

Estos enfoques sobre el aprendizaje, pueden revisarse, en primer término, dentro de las percepciones de los estudiantes entrevistados con respecto a la escuela como contexto situacional, donde se observan valoraciones relacionadas con **saberes actitudinales** que tienen que ver con procesos de maduración y con una transformación personal, en cuanto a la forma de comportarse:

> "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." (GD3/2)
> "Ahora tengo una personalidad diferente, he cambiado en la forma en la que me comunico y hasta en la manera de vestirme." (GD3/4)

Y también con los contenidos de las materias que encuentran aplicación específica en situaciones laborales, como un contexto distinto al propio donde se desarrollaron los saberes en una primera instancia, en este caso, la escuela:

> "Aprendes a trabajar con otras personas en equipo y, por ejemplo, te dan la teoría para conducir una junta." (GD1/1)
> "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" (GD1/2).
> "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." (GD2/1)

En términos generales, las estrategias mencionadas para aprender en el ámbito escolar fueron los trabajos en pequeños grupos, la lectura y discusión de textos, el desarrollo 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 de valores.

Por lo que corresponde al aprendizaje en los centros de trabajo, este 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 es la capacidad de reflexión crítica que debe llevar a cabo el trabajador para analizar los pro-

pios 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 en 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." (EI11L)

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:

> "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." (GD1/1)

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 alguna manera 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." (GD2/3)

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:

> "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." (EI9L)

Conviene advertir, asimismo, que este tipo de reflexiones llevadas a cabo por los estudiantes, pueden entenderse como una aproximación a la cons-

trucción 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). 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 en solitario.

En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de las formas de aprender y de los saberes identificados por los estudiantes, de acuerdo a su naturaleza y en función del ámbito en el que se desarrollaron con mayor presencia; se plantea, asimismo, la mayor identificación de los saberes en uno u otro espacio: por ejemplo, los saberes de carácter cognitivo encuentran mayor desarrollo en la escuela, mientras que los procedimentales aparecen más en los ambientes de trabajo. Cabe mencionar que los saberes metacognitivos, en este esquema, se pueden ubicar como uno de los vínculos entre ambos espacios de aprendizaje, en el momento en el que los estudiantes reflexionan sobre dónde y cómo van aprendiendo y cuáles van siendo las relaciones, tal como se analiza en el siguiente apartado.

Cuadro 1. Saberes y formas de aprender identificados según el ámbito

Formas de aprendizaje y tipos de saberes	Escuela	Trabajo
Maneras predominantes de aprender	• Exposiciones de los alumnos y del docente • Trabajos en equipo • Desarrollo de proyectos • Técnicas de dinámica • Revisión de textos • Análisis de las teorías y de contenidos disciplinares	• Enseñanza uno a uno (jefe o empleado con experiencia) • Ensayo-error • Observación de procesos • Cursos enfocados de capacitación (en algunos casos) • Juntas para la toma de decisiones. • Resolución de problemas de los clientes
Cognitivos	**mayor identificación:** • Herramientas • Modelos • Casos • Contenidos disciplinares	• Explicación de rutinas • Comprensión de procesos • Análisis de alternativas
Procedimentales	• Realización de exposiciones • Diseño de proyectos • Administración del tiempo	**Mayor identificación:** • Aplicación de herramientas • Resolución de problemas • Desarrollo de contenidos del trabajo
Actitudinales	• Trabajo en equipo • Responsabilidad • Ética • Puntualidad	• Desenvolvimiento • Empatía • Atención y servicio • Constancia
Metacognitivos	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	

Fuente: Elaboración propia con la información de las entrevistas

Aprendizajes en tránsito: hacia la conjunción de saberes

Como hemos dicho, 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 encuentran una mayor posibilidad de ser desarrollados: organizaciones donde se privilegia la capacitación, 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 docentes formados profesional y didácticamente. Una vez revisados los aprendizajes que identificaron los estudiantes que trabajan en los distintos espacios, fue posible establecer tres tipos básicos de relación entre aquellos 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:

> "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." (GD4/2)
> "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." (GD2/2)

Se encontraron algunos ejemplos de complementariedad entre los contenidos de las materias revisadas en la escuela y su aplicación en el ámbito de trabajo:

> "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." (GD2/1)
> "Apliqué los conocimientos de la escuela para formular un proyecto para el director de la empresa sobre manejo de software y capacitar nuevo personal." (GD3/3)

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." (GD3/4)
> "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. " (GD2/4)

Estas coincidencias en la integración de saberes de diversa índole –cognitivos, procedimentales, actitudinales, 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.

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." (EI6L)
> "[…] 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." (EI7L)

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." (GD4/4)

c) El tercer tipo de relación está caracterizada por las **fricciones o tensiones**, entre lo aprendido en la escuela y lo aprendido en el trabajo. Aparece ahí la percepción de una (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, o la idea de que la escuela parece ser una especie de artificio previo a enfrentarse con la realidad conformada por el trabajo, o la escuela es vista como una productora de discursos etéreos y el trabajo como un ámbito en el que se realizan acciones apegadas a la realidad.

Es 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 las escuela." (EI8L):

O el hecho de que en la escuela se ven temas que ya no se usan en el trabajo, o que en la escuela vives en un mundo ajeno a la realidad:

> "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." (GD2/3)
>
> "Hay necesidad de trabajar porque te da más seguridad, si solo estudias entonces estás más apegado a los libros que a la realidad." (GD3/3)

Beneficios y obstáculos de estudiar y trabajar: la luz al final del túnel

Como varias de las investigaciones mencionadas, también en esta se encontraron opiniones encontradas en cuanto a la conveniencia o no de estudiar y trabajar de manera simultánea, aunque con una tendencia más favorable, como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Afectaciones entre el estudio y el trabajo

Grado de relación	Alta	Mediana	Nula
Entre estudios y trabajo	30%	30%	40%
Aplicabilidad de los estudios en el trabajo	36%	27%	37%
Aplicabilidad del trabajo a los estudios	27%	33%	40%
Valoración de la influencia	**Positiva**	**Indiferente**	**Negativa**
Del trabajo en el rendimiento académico	60%	14%	26%
De la escuela en el rendimiento laboral	63%	29%	8%

Fuente: Elaboración propia con los datos de la encuesta aplicada

El cuadro permite observar que, a pesar de que el grado de relación y la posibilidad de aplicación de los estudios en el trabajo y viceversa no son altos, la percepción de la influencia entre uno y otro ámbito tiende a valorarse más como positiva. Ahondado en ello y, de acuerdo a las consideraciones expresadas por los estudiantes en las entrevistas, los beneficios pueden organizarse en tres rubros:

El primero guarda relación con la posibilidad de proyección, en cuanto a que el trabajo desempeñado actualmente les permite ir construyendo una trayectoria laboral en general o bien dentro de la misma organización en la que ahora se encuentran; no es lo mismo, comentan, que cuando terminen sus estudios ya cuenten con cierta experiencia en el ámbito del trabajo, en vez de que apenas estén tratando de buscar su primer empleo al momento de concluir su carrera, sobre todo si se visualizan las exigencias y requisitos de los empleadores para que los candidatos a ocupar determinada función productiva, tengan cierto camino recorrido en el ámbito de trabajo. El puesto actual se observa como una especie de siembra para cosechar en un futuro

una mejor posición laboral, reflejada en un mayor ingreso y en mejores alternativas de desarrollo.

En segundo lugar, se menciona el aprendizaje como beneficio importante: en consonancia con el presente estudio, centrado en identificar las relaciones entre saberes que construyen los estudiantes en la escuela y en el trabajo, varios de los jóvenes entrevistados plantearon la importancia de aprender cómo es el mundo laboral desde ahora, de tal forma que dichos aprendizajes puedan serles de utilidad en su desempeño profesional. Se reconoce explícitamente que el hecho de trabajar, más allá de la actividad productiva y el sitio donde se despliega, puede generar valiosos aprendizajes posibles de aplicarse tanto en un futuro cercano, como en el trabajo actual.

Y el tercer tipo de beneficio que los estudiantes identifican con claridad, tiene que ver con la posibilidad de contar con un ingreso que les ayude a los gastos propios de la carrera y, sobre todo, sentir que pueden ser independientes de su familia, al menos en términos de ya no estar solicitando dinero a los padres para sus gastos personales. Si bien los casos de estudiantes con dependientes económicos son contados, sí se encontraron varios que colaboran con recursos económicos para la manutención del hogar paterno. No solo se trata, entonces, de una necesidad básica de sostenimiento, sino también del significado que se le otorga al hecho de ganar un sueldo en términos de independencia y de crecimiento personal.

Por otra parte, los tres tipos de dificultades más recurrentes, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, fueron: en primer término, la falta de tiempo para poder desarrollar otro tipo de actividades, así como para poder desempeñarse cabalmente en la escuela, principalmente; derivadas de la anterior, en segundo y tercer término, se mencionan la presión por cumplir en ambas esferas y la pérdida de la vida social, factor importante por la etapa de vida que atraviesan estos estudiantes, en la que los procesos de socialización resultan particularmente significativos e importantes en términos de construcción de identidad.

Apuntes finales

La condición del estudiante que trabaja tiene implicaciones diversas entre las que se pueden identificar procesos de agobio y sacrificio, aunque también de satisfacciones y orgullo personal. 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.

Se identificaron en algunos casos la integración de saberes de distinto origen –escolar y laboral– para el 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 orientados 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." 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 esta, 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 mencionó, 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. 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.

Referencias

Abdala, Ernesto et al. (2004). *Formación de jóvenes en alternancia: una propuesta pedagógica innovadora*. CINTERFOR; CECAP. Montevideo: El Abrojo.

Aebli, Hans (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Ed. Narcea.

Arias, Fernando y Patlán, Juana (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.

Arias, Fernando y Patlán, Juana (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.

Ausebel, D.P (1976). *Psicología educativa*, México: Ed. Trillas.
Biddle, Nicholas (2007). The Labor 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.
Biggs, John (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Ed. Narcea.
Billett, Stephen y Ovens, Carolyn (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.
Bowl, M. (2001). Experiencing the Barriers: Non-Traditional Students Entering Higher Education. *Research Papers in Education*, 16 (2), 141-160.
Bradley, Graham (2006). Work Participation and Academic Performance: A Test of Alternative Propositions. *Journal of Education and Work, 19 (5)*, 481-501.
Broadbridge, A., and Swanson, V. (2005). Earning and Learning: How Term-Time Employment Impacts on Students' Adjustment to University Life. *Journal of Education and Work, 18 (2),* 235-49.
Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
Cañamero Sánchez, Ma. del Pilar (2009). *El aprendizaje en alumnos universitarios. Influencia de variables emocionales*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
Chaiklin, Seth y Lave, Jean (Comps.) (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
Cruz Ponce, Roberto y González, Daniel (2003). Rendimiento académico entre alumnos del tercer año de la carrera de médico cirujano que trabajan y que no trabajan. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas, 3 (3),* 42-46.
De Garay Sánchez, Adrián (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Ediciones Pomares.
De Garay Sánchez, Adrián (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
De Ibarrola, María (2002). *Desarrollo local y formación. Posibilidades y límites: enseñanzas y experiencias del caso mexicano*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
Díaz Barriga Arceo, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Ed. McGraw Hill.
Entwistle, N. (1997). Introduction, Phenomenography on Higher Education. *Higher Education research and Development, 16*, 127-134.
Fazio, M. V. (2004). Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos, Documento de Trabajo N° 10 del CEDLAS.
Gallart, M. A. (1985) *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. Buenos Aires: Cuadernos del Cenep, 33-34.
Gagné, Robert (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Ed. McGraw Hill.
Guerra, Irene (2006). Ser de la banda, ser estudiante o ser trabajador. Jóvenes y escuela, una relación compleja. Ponencia del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Febrero, memoria electrónica, Buenos Aires.
Guerra, Irene (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)*, 419-449. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
Guerrero, María Elsa (2008). Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil. Tesis de doctorado, México: 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*. CRIM/UNAM.
Guzmán, C. y Saucedo, Claudia (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, 23, (5),* 439-449.
Holmes, Valerie (2008). Working to Live: Why University Students Balance Full-Time Study and Employment. *Education + Training, 50 (4),* 305-314.
Konkola, Ritta et al. (2007). Promoting Learning and Transfer Between School and Workplace. *Journal of Education and Work, 20 (3),* 211-228.
Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación legítima periférica*. Cambridge University Press/UNAM.
López León, Artemisa (2011). Estudiantes universitarios que trabajan. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En Vázquez, Silvia y Garay, Sagrario (Coords.), *Jóvenes. Inserciones y exclusiones a la escolarización y al trabajo remunerado*. Porrúa/UANL: México.
Macri, Mariela (2010). *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*. Buenos Aires: La Crujía.
Martínez, Andrés (2011). Los saberes productivos: sus configuraciones y usos en el caso de la microempresa de la confección. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con especialidad de Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Octubre de 2011.
Marton, F. y Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: I Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 3-11.
Marzano, Robert (1992). *Dimensiones del aprendizaje*. México: ITESO.
Metcalf, Hilary (2003). Increasing Inequality in Higher Education: The Role of Term-Time Working. *Oxford Review of Education, 29 (3),* 315-329.
Mertens, Leonard (1998). La gestión de la competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Madrid: IBERFOP/OEI.
Metzner, Barbara y Bean, John (1987). The Estimation of a Conceptual Model of Nontraditional Undergrate Student Attrition. *Research in Higher Education, 27 (1),* 15-28.
Mijares, Alejandro (2002). Aprendiendo en la industria del calzado. Aprendizaje silencioso de los jóvenes trabajadores de la ciudad de León, Guanajuato. Tesis para obtener el grado de maestro en educación. Universidad Iberoamericana, León.
Mota, Alejandro y de Ibarrola, María (2012). Las competencias como referentes curriculares: el proceso de traducción de lo laboral a la formación en las Universidades Tecnológicas. *Revista de la Educación Superior, XLI (4),* 2012, 35-55.
Newman, Denis, Griffin, Peg y Cole, Michael (1991). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Ed. Morata.
Niemeyer, Beatrix (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque de déficit, *Revista de Educación, 341*, 99-121.
Paré, Anthony y Le Maistre, Cathrine (2006). Active Learning in the Workplace: Transforming Individuals and Institutions. *Journal of Education and Work, 19 (4),* 363-381.
Perkins, David (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
Porto, Alberto y Di Gresia, Luciano (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística, 42 (1),* 93-113.
Pozo, Juan Ignacio (2011). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.
Raelin, Joseph (2008). *Work-Based Learning. Bridging Knowledge and Action in the Workplace*. Jossey-Bass: San Francisco.
Sadler, Troy D. (2009). Situated Learning in Science Education: Socio-Scientific Issues as Contexts for Practice. *Studies in Science Education*, 45 (1), 1-42.

Schuetze, Hans G. and Sweet, Robert (Eds.) (2003), *Integrating School and Workplace Learning in Canada. Principles and Practices of Alternation Education and Training*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (2004). *Modelo educativo Siglo XXI*.

Stern, David y Briggs, Derek (2001). Does Paid Employment Help or Hinder Performance in Secondary School? Insights from US High School Students. *Journal of Education and Work, 14 (3),* 355-372.

Tangaard, Lene (2007). Learning at Trade Vocational School and Learning at Work: Boundary Crossing in Apprentices' Everyday Life. *Journal of Education and Work, 20 (5),* 453-463.

Vickers, Margaret, Lamb, Stephen and Hinkley, John (2003). *Student Workers in High School and Beyond: The Effects of Part-Time Employment on Participation in Education, Training and Work*. LSAY Research Reports. Longitudinal Surveys of Australian Youth Research Report. http://research.acer.edu.au/lsay_research/34/

Virtanen, Anne y Tynjälä, Päivi (2008). Las experiencias de aprendizaje en el trabajo de los estudiantes en la EFP finlandesa. *Revista Europea de Formación Profesional, 44*.

Weiss, E. et al. (2008). Young People and High School in Mexico: Subjectivisation, Others and Reflexivity. *Ethnography and Education Journal, 3 (1),* 17-31.

Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Ed. Paidós.