

<https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1795>

Artículos científicos

Expectativas de los estudiantes acerca de la licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos

***Students' expectations about the Bachelor's Degree in Tourism Services
Management***

***Expectativas dos estudantes sobre a licenciatura em Gestão de Serviços
Turísticos***

Romano Gino Segrado Pavón

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México

romano@uqroo.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9923-4944>

Julia Sderis Anaya Ortiz

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México

jsderis@uqroo.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0003-9345-8888>

Noemí Elizabeth Valencia Hoil

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México

1824057@uqroo.mx

<https://orcid.org/0009-0008-0638-8030>

Resumen

La educación pública universitaria es una opción para ampliar las oportunidades laborales y elevar el nivel de vida de los jóvenes, aunque los programas educativos no se adapten de forma rápida o adecuada a los cambios formativos, económicos y tecnológicos que exige el sector productivo. Por ende, el objetivo de este trabajo fue analizar las expectativas de los estudiantes de la licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos de la UQROO relacionadas con el perfil de egreso. El método fue descriptivo, transversal durante el 2021, con una encuesta con opciones de respuesta en escala de Likert, aplicada a una muestra de 107



estudiantes de la Unidad Cozumel. Se realizaron pruebas con la U de Mann-Whitney y un análisis factorial exploratorio. Se determinó que la “administración” es el factor más importante entre las expectativas para formar un perfil de egreso laboral acorde a la licenciatura. Los resultados son útiles para rediseñar los procesos formativos de las carreras en turismo.

Palabras clave: motivación, turismo, currículo, enseñanza, diploma.

Abstract

Public university education is an option to expand job opportunities and raise the standard of living of young people, although educational programs do not adapt quickly or adequately to the educational, economic, and technological changes demanded by the productive sector. The objective was to analyze students' expectations about the bachelor's degree in Tourism Services Management at UQROO, related to the graduate profile. The method was descriptive, cross-sectional during 2021, with a survey with response options in Likert scale, applied to a sample of 183 active students of the Cozumel campus. Tests were performed with the Mann-Whitney U test and Exploratory Factor Analysis. It was determined that "administration" is the most important factor among the expectations to form a job graduation profile in accordance with the bachelor's degree. The results are useful for redesigning the formative processes of careers in tourism.

Keywords: motivation, tourism, curriculum, teaching, grade.

Resumo

O ensino universitário público é uma opção para ampliar as oportunidades de emprego e elevar o padrão de vida dos jovens, embora os programas educacionais não se adaptem rápida ou adequadamente às mudanças formativas, económicas e tecnológicas exigidas pelo sector produtivo. Portanto, o objetivo deste trabalho foi analisar as expectativas dos alunos da licenciatura em Gestão de Serviços Turísticos da UQROO relacionadas ao perfil da graduação. O método foi descritivo, transversal durante 2021, com uma pesquisa com opções de respostas em escala Likert, aplicada a uma amostra de 107 alunos da Unidade Cozumel. Foram realizados testes U de Mann-Whitney e análise fatorial exploratória. Foi determinado que “administração” é o fator mais importante entre as expectativas para formar um perfil de

formação profissional de acordo com a graduação. Os resultados são úteis para redesenhar os processos de formação das carreiras turísticas.

Palavras-chave: motivação, turismo, currículo, ensino, diploma.

Fecha Recepción: Junio 2023

Fecha Aceptación: Diciembre 2023

Introducción

La educación no solo constituye un fundamento esencial para mejorar la calidad de vida, sino que también se erige como un indicador primordial del potencial de competitividad y prosperidad de cualquier grupo social. Su trascendencia está reconocida tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26) como en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (art. 3), que consagran el derecho a la educación y la responsabilidad del Estado que se ejerce a través de diversas instituciones públicas, entre ellas las universidades, las cuales tienen un marcado interés en fomentar y asegurar una educación de calidad para satisfacer las expectativas de la sociedad, del sector productivo y de los propios estudiantes.

En el caso de los estudiantes universitarios, sus expectativas abarcan desde deseos, intenciones, propósitos o planes razonablemente factibles relacionados con sus licenciaturas y futura carrera profesional (Alauddin *et al.*, 2017; Delavande *et al.*, 2022; Khattab, 2015; Ortiz-Gervasi, 2020). Estas expectativas están vinculadas con necesidades formativas para adquirir conocimientos y desempeñar funciones relacionadas con la profesión con el fin de conseguir una mayor productividad laboral, oportunidades de inserción en el mercado laboral, mejora del bienestar personal o simplemente la obtención de un título universitario.

Ahora bien, para procurar conseguir eso todo sistema educativo universitario dispone de un currículo, un plan que establece objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje. Este tiene como propósito guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los desempeños y logros estudiantiles, de acuerdo con las expectativas y demandas del sector económico y social, así como los requisitos del ejercicio profesional (Aguilar Gordón, 2017). Las competencias pueden considerarse como la combinación de conocimientos con actuaciones para lograr decisiones, conductas, soluciones o respuestas para prevenir o resolver problemas o necesidades en un contexto específico. Esto genera un valor añadido en el individuo, lo que favorece su empleabilidad e integración social e interpersonal.

Según Ramírez-Díaz (2020), las competencias se diferencian de la formación tradicional en cuatro aspectos: 1) énfasis en habilidades, 2) aplicación de conocimientos, 3)

orientación al alumnado y 4) enfoque en productos. De esta manera, se busca compensar las deficiencias educativas y la falta explícita de intencionalidad en los resultados de la educación convencional (Gruppen *et al.*, 2016), la cual ha sido asociada con una formación académica desvinculada o distante de las necesidades sociales, productivas y de los estudiantes (Jackson, 2014; Villalobos y Quaresma, 2015). Los procesos de acreditación de la calidad educativa han consolidado esta tendencia al incorporar la opinión empresarial como factor de evaluación (Winterton y Turner, 2019) y la vinculación con el perfil de egreso como parte de la formación para la inserción laboral y las expectativas de empleabilidad para los egresados universitarios.

En este contexto, en el año 2010, la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo implementó el modelo educativo basado en competencias para la licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos (LGST) de la sede Cozumel (UQROO, 2010) fundamentado en los estándares de calidad nacionales y las competencias para la formación profesional del Proyecto Tuning (Pálvölgyi, 2017). El propósito era cumplir con las expectativas sociales y estudiantiles para promover la integración entre los conocimientos adquiridos en la universidad y su aplicación en la vida cotidiana, así como favorecer la empleabilidad a través de múltiples asignaturas, competencias y experiencias de aprendizaje vinculadas a los diferentes actores sociales (Gruppen *et al.*, 2016).

El perfil de egreso de la LGST busca que los estudiantes desarrollen las siguientes habilidades: 1) administrar, a nivel gerencial o de supervisión, las principales áreas funcionales de una empresa turística, 2) ejercer el liderazgo en la dirección de empresas turísticas, 3) participar en procesos de investigación vinculados al turismo, 4) comunicar argumentos, ideas y opiniones en idioma inglés, y 5) emprender y poner en marcha empresas en sus distintos niveles (UQROO, 2010).

La adaptación académica de los estudiantes en la vida universitaria está vinculada a sus expectativas, aspiraciones y metas (Krammer *et al.*, 2016). Cuando estas expectativas son poco realistas, demasiado amplias o elevadas, es improbable que se cumplan, lo que conlleva a la consiguiente frustración y desmotivación para superar los desafíos universitarios (Krieg, 2013). Por ende, para los docentes, identificar las expectativas se convierte en un factor orientador hacia los aprendizajes significativos y motivadores, ya que las expectativas de los estudiantes pueden incidir en la deserción, las técnicas de aprendizaje, la dedicación a tareas o la preparación para exámenes, entre otros aspectos, de ahí que se puedan convertir en un

facilitador u obstáculo para los objetivos del currículo. En palabras de Mortimer (2018), las expectativas son un predictor importante de los logros académicos.

Por lo tanto, se consideró pertinente llevar a cabo esta investigación para abordar la siguiente pregunta: ¿cuáles son las expectativas que los alumnos de la licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos tienen acerca del currículo por competencias para su empleabilidad?

En concordancia con esta pregunta de investigación, el objetivo general fue analizar las expectativas del currículo por competencias que los alumnos de la licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos de la UQROO tienen durante su proceso de formación universitaria. El análisis de las expectativas curriculares es un tema relevante que contribuye a mejorar la calidad educativa, ya que puede motivar y ayudar a los estudiantes a profundizar en la disciplina y en los temas de interés personal, incluso más allá del aula (Cenich *et al.*, 2017). Desde una perspectiva empírica, los resultados permiten sugerir estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Serrano Rodríguez, 2017) e influir en el desempeño y los logros estudiantiles.

Currículo y expectativas universitarias

La teoría del constructivismo educativo sostiene que los estudiantes son participantes activos en el proceso de aprendizaje y tienen la capacidad de construir significados propios mediante la integración holística de conocimientos y habilidades, con la capacidad de aplicarlos en la resolución de problemas o situaciones, ya sea como ciudadanos o profesionales (Bächtold, 2013; Dennick, 2016). Como paradigma, el constructivismo propone un proceso dinámico, participativo e interactivo, donde el aprendizaje se demuestra a través de la acción, no mediante la repetición (Sanmarti y Márquez, 2017).

Los fundadores de esta teoría son Piaget y Vygotski (Gunduz y Hursen, 2015; Montealegre, 2016). Piaget se refiere a la construcción del conocimiento a partir de la interacción del sujeto como eje rector hacia su entorno, mientras que Vygotski indica que el entorno social es un sistema que influye en el sujeto (Schreiber y Valle, 2013). En ambas corrientes, el proceso formativo se genera desde el sujeto que interactúa con el medio, lo cual modifica su comprensión e interpretación de la realidad (Dennick, 2016; Juvova *et al.*, 2015).

Como paradigma innovador, en comparación con el conductismo (Ertmer y Newby, 2013), el proceso de aprendizaje no se basa en la adquisición y reproducción de conocimientos, sino en la conexión, integración y aplicación de conocimientos y experiencias previas en entornos reales, con énfasis en los resultados en lugar del proceso. Asimismo, la

práctica pedagógica cambia: el foco central ya no es el docente, sino el estudiante, con el currículo orientado hacia aprendizajes significativos, no memorísticos ni irrelevantes (Delgado Martínez, 2019).

La adaptación de la teoría constructivista a las universidades surge de las expectativas de la sociedad contemporánea con respecto a los procesos y resultados de la educación (Johnstone y Soares, 2014; Nodine, 2016), entre las cuales destacan: 1) aumento de las exigencias de calidad, competitividad y capacidad del factor humano, 2) ingreso satisfactorio al mercado laboral para los egresados, 3) mayor atención a las necesidades sociales prioritarias, 4) incorporación de nuevas tecnologías para el aprendizaje, 5) contribuir de forma directa al desarrollo local, 6) incorporar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras y la movilidad, conceptos que se agrupan bajo el concepto *competencias*.

Aguilar Gordón (2017) sostiene que las competencias contribuyen a la pertinencia del currículo, ya que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia el entorno social, profesional, personal y disciplinario, mediante contenidos y aprendizajes significativos que incorporan simultáneamente la utilidad, creatividad y el desempeño activo. Sin embargo, en contraparte, la vinculación con la inmediatez de la formación y la orientación hacia el sector laboral han sido objeciones a este modelo (Nodine, 2016).

La integración de las expectativas como parte del diseño, actualización o evaluación del currículo ha sido evaluada por diversos autores, desde la perspectiva de los estudiantes (Bucovetchi *et al.*, 2016; Könings y Seidel, 2022; Pitan, 2016; Scully y Kerr, 2014), de los profesores (Calarco, 2014; Nooij *et al.*, 2022; Turner *et al.*, 2015; van der Spoel *et al.*, 2020), del propio currículo (Calarco, 2014; Watson, 2014) o desde la sociedad (Radermacher *et al.*, 2014; Shane y Heckhausen, 2017).

Según Walkey *et al.* (2013), las expectativas de los jóvenes sirven como una forma de motivación para el aprendizaje, el éxito académico y la satisfacción general, y se basan en información proveniente de diversas fuentes, como los medios de comunicación, empresas del sector, familiares, profesores, compañeros y egresados de la disciplina, quienes sugieren un entorno ideal y transmiten sus intenciones a través de acciones y sugerencias (Flanagan *et al.*, 2020; Robinson y Glanzer, 2016; Wang *et al.*, 2023). Por otro lado, según Scully y Kerr (2014) y Hitt y Tucker (2016), el currículo juega un papel muy influyente en las expectativas relacionadas con la carrera universitaria, de ahí que los jóvenes deban internalizar la información recibida y adaptarse al entorno para alcanzar logros intelectuales y personales que sirvan para contribuir a la integración social.

Para Burger (2023), Khattab (2015) y van den Broeck *et al.* (2023), los estudiantes con un mayor nivel educativo tienden a tener expectativas sociales y laborales más amplias en comparación con aquellos con niveles de estudio más bajos. Asimismo, Sulimani-Aidan (2015), Tarhini *et al.* (2017) y Muenks *et al.* (2018) señalan que las expectativas educativas positivas tienen una influencia significativa en los logros académicos y ocupacionales, aunque no se consideran determinantes para el éxito personal o profesional. Factores como expectativas poco realistas, información inexacta sobre las demandas o necesidades sociales, falta de coincidencia entre la vocación y los estudios, expectativas parentales, conflictos familiares o juveniles, y la falta de reconocimiento de las capacidades reales también pueden afectar negativamente el proceso académico de los estudiantes (Fan y Wolters, 2014; Khattab, 2015).

Desde la perspectiva de la experiencia estudiantil, Dziewanowska (2017) y Belfield y Bailey (2019) señalan que la principal utilidad de la educación universitaria radica en mejorar las capacidades de los estudiantes para ser más competitivos en el mercado laboral y obtener un trabajo acorde con sus expectativas. Además, el título universitario, como culminación del proceso de aprendizaje, se asocia con el reconocimiento social (Britton *et al.*, 2022). Según Danişman (2017), las expectativas pueden aumentar la voluntad de los estudiantes para realizar mayores esfuerzos en las tareas académicas y, en consecuencia, mejorar su rendimiento. Sin embargo, para algunos estudiantes, las expectativas pueden tener una importancia limitada para sus logros (Khattab, 2015).

La multidimensionalidad de las expectativas (Bergmark y Westman, 2016; Borghi *et al.*, 2016; Diniz *et al.*, 2018; Korhonen *et al.*, 2019) sugiere diferencias entre grupos sociales desfavorecidos, de primera generación, con experiencias laborales, entre otros factores. En cuanto al género, diversos estudios (Alfonso *et al.*, 2020; Lv *et al.*, 2022; Wells *et al.*, 2013) indican diferencias significativas: las mujeres hacen hincapié en las actividades de aprendizaje, mientras que los hombres se centran en el empleo. Por lo tanto, la evaluación de las expectativas es crucial para diseñar estrategias y acciones adecuadas y crear las mejores condiciones para el éxito estudiantil.

Método

Se llevó a cabo un estudio de caso en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, Unidad Cozumel, seleccionada por conveniencia geográfica y la relación entre el perfil de egreso y las actividades económicas de la población. La investigación tuvo un

enfoque descriptivo y se empleó la recopilación de datos cuantitativos para analizar el fenómeno mediante métodos matemáticos (Ahmad *et al.*, 2019). Asimismo, se utilizó una encuesta publicada en la red social Facebook durante el año 2021, durante la pandemia de covid-19.

Los participantes del estudio fueron alumnos mayores de edad, tanto hombres como mujeres, inscritos en la licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos (LGST). En el año 2021, esta licenciatura contaba con una población de 207 alumnos (Leonel Rodríguez Soberanis | UQROO, Comunicación personal, 14 de marzo de 2020). Los estudiantes fueron contactados a través del correo electrónico institucional con un mensaje que contenía una invitación para participar en la encuesta, información sobre los objetivos del estudio, garantía de anonimato y confidencialidad, así como el enlace correspondiente al sitio web de la encuesta, junto con la solicitud explícita de completarla de manera exhaustiva. El criterio de inclusión fue ser estudiante activo de la LGST, por lo que se excluyó a egresados y estudiantes activos de otras licenciaturas.

Se elaboró un cuestionario estructurado que constaba de dos secciones: 1) características demográficas y 2) habilidades de empleabilidad. En la primera sección, las preguntas estaban relacionadas con la edad, el sexo, el ciclo escolar y la actividad laboral, mientras que en la segunda sección los ítems se derivaron directamente del plan de estudios vigente, similar al proyecto Tuning. Además, se incorporaron cuatro ítems vinculados a las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Cada ítem se presentó de manera individual, con seis opciones de respuesta en una escala Likert: nada importante (1), poco importante (2), neutral (3), importante (4), muy importante (5) y no sé, desconozco (0).

La escala Likert es una técnica de medición utilizada para evaluar la opinión o grado de conformidad de las personas con respecto a algún tema específico, utilizando un rango de valores presentado en las respuestas a cada ítem de la encuesta (Harpe, 2015). Esta escala permite a los encuestados expresar su opinión en un contexto afirmativo o negativo, así como asumir una evaluación lineal que generalmente va desde la opción más negativa hasta la más positiva. Los resultados se evalúan mediante la suma simple de las puntuaciones obtenidas en cada ítem o mediante el promedio de las respuestas, en cuyo caso se asumen distancias equidistantes entre las opciones de respuesta. Una gran ventaja de esta técnica es la medición sencilla de constructos no observables (Jebb *et al.*, 2021).

Antes de la implementación completa, se llevó a cabo una prueba piloto con 15 alumnos de diferentes ciclos de la licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos (LGST) en

Cozumel. El objetivo fue establecer la comprensión general del instrumento y detectar posibles confusiones con respecto a los ítems. Como resultado, se identificaron dos palabras confusas para los estudiantes y se mejoró la redacción de un ítem que presentaba ambigüedad en el contexto.

Para evaluar la fiabilidad del cuestionario, que se entiende como la estabilidad y coherencia lógica de los ítems, se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach, el cual mide la consistencia interna de un conjunto de datos mediante la correlación ítem-total. El resultado obtenido fue 0.97, y según los estándares aceptados (donde una mayor cercanía a 1 indica mayor fiabilidad) (Cho y Kim, 2015), el instrumento cumple con las condiciones necesarias. Además, se evaluó la correlación entre ítems y el valor de fiabilidad si se eliminara cada reactivo por separado. No se eliminó ningún ítem, ya que los 31 ítems mostraron una vinculación coherente entre sí y presentaron consistencia.

Se recopilaron un total de 183 cuestionarios. No obstante, tras verificar las respuestas y los datos faltantes, se excluyeron 82 del análisis. Por lo tanto, la muestra final consistió en 101 alumnos, con una tasa de respuesta del 55 % y un margen de error estadístico del 6 % para un nivel de confianza del 90 %. Todos los cuestionarios válidos fueron analizados mediante el *software* estadístico JASP (Jeffrey's Amazing Statistics Program), versión 0.14. Se llevaron a cabo pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales, utilizando la prueba U de Mann-Whitney para comparar medias muestrales y el análisis factorial exploratorio (AFE) para reducir y concentrar los ítems en patrones.

En relación con el AFE, se realizó la prueba de Kaiser Meyer Olkin, la cual arrojó un resultado de 0.9 para la adecuación del tamaño muestral. Además, la prueba de esfericidad de Barlett mostró significatividad (4212.86, $gl= 465$, Sig.= .000), lo que indica que el conjunto de datos era pertinente para el análisis (Lloret-Segura *et al.*, 2014). A continuación, se presentan los resultados del análisis llevado a cabo.

Resultados

Se recibieron un total de 101 cuestionarios válidos, lo que representa el 100 % de estudiantes activos de la licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos (LGST). En cuanto al sexo, 76 (75 %) de los participantes fueron mujeres y 25 (25 %) fueron varones. En cuanto a la edad, la media, mediana y moda coincidieron en 20 años, con una varianza de 6.6 y una desviación estándar de 2.5.

En la tabla 1, los resultados descriptivos utilizando la escala sumativa Likert muestran que el atributo *Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica* obtuvo la suma más alta entre los ítems, con un total de 486 y una media de 4.6/5. El ítem *Toma de decisiones* ocupó el segundo lugar, con una suma total de 452 y una media de 4.48/5. En el tercer lugar, los ítems *Adaptación a nuevas situaciones* y *Habilidades en relaciones interpersonales* obtuvieron resultados similares, con una suma de 448 y una media de 4.44/5.

Por otro lado, los ítems con las puntuaciones más bajas fueron *Trabajo en contexto internacional* con una suma de 417 y una media de 4.13/5; *Capacidad de diseño de páginas web* con una suma de 405 y una media de 4.01/5; en penúltimo lugar, el ítem *Capacidad de uso de software para control estadístico de los procesos* con 423 y una media de 3.95/5; y finalmente, en el último lugar, el ítem *Capacidad de uso de planilla electrónica* obtuvo una suma de 396 y una media de 4.0.

Tabla 1. Resultados descriptivos de la encuesta de expectativas Tuning hacia la LGST

Ítem	Media	Desviación Típica	Varianza	Suma
Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica	4.6	0.81	0.66	465
Toma de decisiones	4.48	0.95	0.91	452
Adaptación a nuevas situaciones	4.44	0.94	0.89	448
Habilidades en relaciones interpersonales	4.44	0.94	0.89	448
Trabajo en equipo	4.41	1.06	1.12	445
Conocimiento de otro idioma como el inglés	4.41	1.19	1.42	445
Resolución de problemas	4.4	0.96	0.92	444
Iniciativa y espíritu emprendedor	4.39	1.15	1.32	443
Creatividad	4.38	1.13	1.28	442
Habilidad búsqueda de información e investigación	4.37	0.91	0.83	441

Diseño y gestión de proyectos	4.36	0.83	0.69	440
Conocimiento de otras culturas y costumbres	4.36	0.97	0.93	440
Capacidad de organización y planificación	4.35	1.03	1.07	439
Habilidad de transmisión de conocimientos	4.34	1.03	1.07	438
Liderazgo	4.32	1.22	1.48	436
Compromiso ético	4.32	1.12	1.26	436
Capacidad de gestión de la información	4.3	1.09	1.19	434
Motivación por la calidad	4.29	1.28	1.63	433
Aprendizaje autónomo	4.29	1.12	1.25	433
Trabajar en entornos de presión	4.28	0.95	0.9	432
Razonamiento crítico	4.27	1.22	1.48	431
Capacidad de análisis y síntesis	4.27	1.1	1.22	431
Comunicación oral y escrita	4.27	1.23	1.52	431
Capacidad de uso de planilla electrónica	4.26	1.02	1.03	430
Capacidad de trabajar en entornos diversos y multiculturales	4.2	1.22	1.48	424
Sensibilidad por temas ambientales	4.19	1.32	1.73	423
Conocimiento en informática	4.18	1.19	1.43	422
Capacidad de uso de procesador de textos	4.14	1.15	1.32	418
Trabajo en un contexto internacional	4.13	1.21	1.47	417
Capacidad de diseño de páginas web	4.01	1.25	1.57	405
Capacidad de uso de software para control estadístico de los procesos	3.96	1.41	1.98	400

Fuente: Valencia Hoil (2023); n= 101

Asimismo, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) con las 31 variables del cuestionario para identificar los factores subyacentes en los ítems descritos previamente, cuyos resultados se presentan en la tabla 2. Además, se utilizó el método de extracción de probabilidad máxima con rotación ortogonal (varimax) de componentes principales. En negritas se presentan los factores con carga igual o mayor a 0.5. En total, cinco componentes explican el 78 % de la varianza total, de los cuales el primer componente es el más destacado con el 22 %, seguido por los demás con el 17 %, 16 %, 13 % y 10 %, respectivamente.

El primer componente es amplio y está relacionado con la administración (planeación, organización, dirección, control), pero con características de servicio turístico que incluyen un segundo idioma. El segundo involucra toma de decisiones y gestión de la información (análisis, resolución de problemas, uso eficiente de *software*). El tercero se relaciona con la sustentabilidad (conservación ambiental y equidad social). El cuarto está vinculado a la atención al cliente (comunicación, gestión interpersonal), mientras que el quinto factor está relacionado con el emprendedurismo (creatividad, iniciativas empresariales).

Tabla 2. Resultados del AFE del cuestionario de expectativas Tuning para estudiantes
LGST

Componentes					
Ítem	1	2	3	4	5
Trabajo en equipo	0.808	0.347	0.221	0.128	0.200
Capacidad de organización y planificación	0.806	0.404	0.228	0.209	0.119
Capacidad de gestión de la información	0.777	0.434	0.219	0.180	0.150
Capacidad de trabajar en entornos diversos y multiculturales	0.694	0.260	0.063	0.113	0.179
Adaptación a nuevas situaciones	0.663	0.121	0.139	0.414	0.425
Comunicación oral y escrita	0.660	0.191	0.462	0.319	-0.035
Capacidad de análisis y síntesis	0.638	0.296	0.506	0.360	-0.007
Conocimiento de otro idioma como el inglés	0.573	0.477	0.465	-0.020	0.239
Razonamiento crítico	0.573	0.175	0.515	0.239	0.159
Aprendizaje autónomo	0.530	0.027	0.418	0.507	0.245
Conocimiento en informática	0.228	0.745	0.260	0.126	0.156
Capacidad de uso de planilla electrónica	0.434	0.742	0.058	0.268	0.112
Resolución de problemas	0.475	0.729	0.028	0.231	0.138
Toma de decisiones	0.502	0.697	0.129	0.295	0.062
Capacidad de uso de procesador de textos	0.194	0.681	0.530	0.282	-0.102
Capacidad de diseño de páginas web	0.127	0.626	0.439	-0.124	0.392
Conocimiento de otras culturas y costumbres	0.048	0.581	0.383	0.256	0.453
Sensibilidad por temas ambientales	0.270	0.067	0.757	0.199	0.277
Liderazgo	0.466	0.303	0.724	0.219	0.073
Motivación por la calidad	0.230	0.177	0.708	0.359	0.141

Compromiso ético	-0.049	0.318	0.672	0.339	0.371
Habilidad de transmisión de conocimientos	0.105	0.271	0.279	0.816	0.063
Habilidades en relaciones interpersonales	0.254	0.249	0.362	0.720	0.174
Habilidad búsqueda de información e investigación	0.369	0.244	0.256	0.618	0.305
Trabajo en un contexto internacional	0.407	-0.035	0.254	0.542	0.165
Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica	0.365	0.498	0.050	0.516	0.411
Diseño y gestión de proyectos	0.432	0.455	0.081	0.496	0.318
Trabajar en entornos de presión	0.074	0.308	0.156	0.335	0.734
Iniciativa y espíritu emprendedor	0.491	0.036	0.231	0.187	0.672
Creatividad	0.297	0.187	0.582	0.081	0.663
Capacidad de uso de software para control estadístico de los procesos	0.210	0.314	0.228	0.178	0.148

Fuente: Valencia Hoil (2023); n= 101

El agrupado de los factores del AFE se compara con el perfil de egreso de la LGST en la tabla 3, para identificar las similitudes y diferencias entre el plan de estudio y las expectativas.

Tabla 3. Competencias de la LGST vs. expectativas de estudiantes

Competencias egreso LGST	Expectativas estudiantes
Administrar	Administrar
Liderar	Gestionar
Investigar	Conservar (naturaleza)
Hablar en inglés	Atender al cliente
Emprender	Emprender

También se analizó si las expectativas universitarias varían en función del sexo, para lo cual se realizó una prueba U de Mann-Whitney entre grupos de estudiantes LGST. Con

esta se observó que no existe diferencia estadística significativa en ninguno de los ítems evaluados, como se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney entre varones y mujeres

Ítem	W	p
Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica	875.5	0.44
Habilidad búsqueda de información e investigación	916	0.77
Habilidad de transmisión de conocimientos	1145	0.08
Diseño y gestión de proyectos	972.5	0.85
Motivación por la calidad	878.5	0.51
Adaptación a nuevas situaciones	875.5	0.5
Sensibilidad por temas ambientales	902.5	0.68
Iniciativa y espíritu emprendedor	985	0.74
Aprendizaje autónomo	924.5	0.83
Creatividad	801.5	0.17
Liderazgo	793	0.15
Conocimiento de otras culturas y costumbres	898	0.65
Compromiso ético	942	0.95
Trabajo en equipo	811	0.19
Habilidades en relaciones interpersonales	928	0.84
Trabajar en entornos de presión	908.5	0.72
Trabajo en un contexto internacional	994	0.71
Capacidad de trabajar en entornos diversos y multiculturales	921	0.8
Razonamiento crítico	870.5	0.48
Capacidad de análisis y síntesis	963	0.91
Comunicación oral y escrita	740.5	0.06
Capacidad de gestión de la información	848.5	0.36
Conocimiento de otro idioma como el inglés	761.5	0.06
Resolución de problemas	1018.5	0.54
Capacidad de organización y planificación	909	0.72
Toma de decisiones	871.5	0.45

Conocimiento en informática	946	0.98
Capacidad de uso de procesador de textos	1026.5	0.52
Capacidad de uso de planilla electrónica	1022	0.54
Capacidad de uso de software para control estadístico de los procesos	872.5	0.52
Capacidad de diseño de páginas web	876.5	0.54

Fuente: Valencia Hoil (2023), n= 101

Discusión

Se realizó una investigación a través de una encuesta dirigida a 101 estudiantes de la Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos de la UQROO para evaluar sus expectativas con respecto a las competencias curriculares del programa de estudios. El resultado principal indica que los aspectos relacionados con la administración de empresas, la toma de decisiones y gestión, la sustentabilidad, la atención al cliente y el emprendedurismo se destacan como las expectativas más importantes, ya que ocupan el 78 % de la varianza total.

Sin embargo, se identificaron diferencias en dos variables (idioma inglés, transmisión de conocimientos) que requieren estudios más profundos, ya que existen diferencias al 90 %, aunque no alcanzan el 95 % de confianza. En contraste, estudios anteriores como los de Casanova *et al.* (2019) y Wells *et al.* (2013) establecieron diferencias entre el sexo y las expectativas en relación con empleo, profesionalización y competitividad. De manera similar, la investigación de Araújo *et al.* (2018) también identificó diferencias de expectativas entre los géneros, pues los hombres esperan alcanzar un mayor éxito académico.

El resultado homogéneo entre los estudiantes sugiere que, aunque la capacidad de aprendizaje pueda variar y, por lo tanto, las expectativas subyacentes (Hollands y Tirthali, 2014), el principal interés radica en la utilidad laboral de los servicios educativos para el desarrollo profesional personal, en línea con las tendencias del mercado (Merrill *et al.*, 2020). Se puede asumir, por ende, que la satisfacción de los egresados tiende a ser negativa cuando el plan de estudios no puede cumplir con las expectativas deseadas para adquirir las competencias laborales que faciliten la inserción laboral (Berbegal-Mirabent *et al.*, 2018). Como consecuencia, esto puede afectar la colaboración de los egresados con la institución o los profesores en la creación de valor académico (Duque, 2014).

En este sentido, el estudio de Sánchez Oñate *et al.* (2016) destaca la importancia de que las expectativas se materialicen a través de la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo para lograr un rendimiento académico satisfactorio. Además, la implementación de diversas estrategias para alcanzar sus objetivos (Schoon y Ng-Knight, 2017) también se considera beneficioso para motivar el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores similares, aunque podría indicar, al mismo tiempo, una adaptación al entorno educativo.

El presente estudio de caso que se realizó permitió recopilar evidencia sobre las expectativas de los estudiantes, pero no incluyó las perspectivas de los académicos ni de los egresados. Además, la muestra no alcanzó el 95 % de confianza debido a las circunstancias generadas por la pandemia de covid-19, lo que limitó la generalización de los resultados. Hubiera sido deseable establecer una relación entre las calificaciones de los estudiantes y el grado de cumplimiento de sus expectativas. También se señala la ausencia de otras perspectivas clave, como las de profesores o egresados, así como las tendencias del mercado laboral, que podrían haber enriquecido el análisis y la comprensión del tema. A pesar de estas limitaciones, se considera que los resultados son útiles al proporcionar una comprensión detallada del tema investigado.

En cuanto a las implicaciones del estudio, se sugiere incorporar las expectativas en el currículo (actualización) para aprovechar el potencial humano y los recursos económicos. También se recomienda considerar al sector docente para dirigir las expectativas hacia el énfasis práctico de las tareas y actividades, con una conexión directa hacia las necesidades de los estudiantes, en especial de aquellos con limitaciones económicas.

La sinergia entre las expectativas de aprendizaje y la enseñanza de conocimientos y habilidades puede lograrse mediante diversas estrategias (Maloshonok y Terentev, 2017). De esta manera, el currículo se convierte en el eje principal para dirigir los esfuerzos con programas de tutorías dirigidos a los estudiantes, ya que estos programas no solo atienden sus necesidades académicas, sino que también mejoran la orientación e informan adecuadamente sobre el alcance del plan de estudios, como lo sugieren varios autores (Hitt y Tucker, 2016; Scully y Kerr, 2014).

Al respecto, Könings y Seidel (2022) recuerdan que valorar la enseñanza de esta manera puede tener impactos positivos en el rendimiento escolar. Además, es importante destacar que cuando existen expectativas contrapuestas o dirigidas a diferentes objetivos

entre profesores y estudiantes, la satisfacción y la calidad educativa pueden verse afectadas (Cavallone *et al.*, 2022).

Conclusión

El objetivo de este estudio fue determinar las expectativas de los estudiantes de la LGST con respecto a las competencias que desean adquirir y la oferta curricular del plan de estudios. Los resultados revelaron que los alumnos tienen diversas expectativas, con dos coincidencias notables relacionadas con la *administración* y los *emprendimientos*, así como tres diferencias en las áreas de *liderazgo vs. gestión*, *investigación vs. conservación*, y *hablar en inglés vs. atender al cliente*. Esto sugiere que el cumplimiento del perfil de egreso no es óptimo desde la perspectiva de los estudiantes.

Desde la formulación de estrategias educativas, la discrepancia entre las expectativas y las competencias curriculares debe tener implicaciones para satisfacer a las partes involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para la sociedad en general. Esto implica la necesidad de implementar procesos y sistemas de cambio oportunos y fluidos en la gestión educativa, especialmente en el contexto de las universidades públicas.

Para los docentes, por tanto, es crucial aprovechar las expectativas identificadas, lo cual puede lograrse mediante la actualización del plan de estudios e incorporación de contenidos de aprendizaje en los programas de asignaturas. Esto permitirá dirigir las motivaciones y esfuerzos de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos latentes de los estudiantes, ya sea en la adquisición de competencias durante la carrera universitaria o para su futura vida laboral.

Futuras líneas de investigación

Para futuras investigaciones se puede partir de las siguientes interrogantes: ¿cómo debe entenderse el éxito académico en relación con las expectativas en las licenciaturas vinculadas al turismo? La respuesta a esta pregunta permitirá diseñar planes de estudios con mayor atraktividad y empleabilidad; además, brindará información sobre las perspectivas de empleos e ingresos luego de la graduación.

¿Cuál es la conceptualización del turismo como actividad laboral para egresados del nivel licenciatura? Al respecto, téngase en cuenta que la actividad turística abarca múltiples áreas económicas y sociales, que tienen profundas implicaciones en las expectativas, el

diseño del currículo académico y la relación con oportunidades laborales. En tal sentido, hay una escasez notoria de artículos científicos sobre la percepción pública de la industria turística y sus implicaciones para los estudiantes como área de preparación académica y laboral.

¿Cómo evolucionan las expectativas a lo largo del tiempo y cómo se relacionan con el desempeño académico y laboral a largo plazo? Con un estudio longitudinal se podrían determinar las expectativas de los estudiantes con relación con sus logros académicos y profesionales para evaluar la racionalidad y congruencia con las condiciones reales que enfrentan los egresados.

Otros estudios podrían considerar variables como los logros académicos previos, calificaciones escolares y rendimiento en los exámenes de ingreso a la universidad para determinar su relación con las expectativas y desempeño académico y profesional.

Referencias

- Aguilar Gordón, F. D. R. (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 129–154. <https://doi.org/10.21703/rexe.2017311291528>
- Ahmad, S., Wasim, S., Irfan, S., Gogoi, S., Srivastava, A. and Farheen, Z. (2019). Qualitative v/s. Quantitative Research- A Summarized Review. *Journal of Evidence Based Medicine and Healthcare*, 6(43), 2828–2832. <https://doi.org/10.18410/jebmh/2019/587>
- Alauddin, M., Ashman, A., Nghiem, S. and Lovell, K. (2017). What determines students' expectations and preferences in university teaching and learning? An instrumental variable approach. *Economic Analysis and Policy*, 56, 18–27. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2017.06.002>
- Alfonso, S., Diniz, A. M., Deaño, M., Tellado, F., García-Señorán, M., Conde, Á. and Iglesias-Sarmiento, V. (2020). Gender, planning, and academic expectations in first-year higher education students: Testing two alternative mediation models. *Psicologia, Reflexao E Critica: Revista Semestral Do Departamento De Psicologia Da UFRGS*, 33(1). <https://doi.org/10.1186/s41155-020-00142-z>
- Araújo, A. M., Assis Gomes, C. M., Almeida, L. S. and Núñez, J. C. (2018). A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. *Anales de Psicología*, 35(1), 58–67. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351>

- Bächtold, M. (2013). What Do Students “Construct” According to Constructivism in Science Education? *Research in Science Education*, 43(6), 2477–2496. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9369-7>
- Belfield, C. R. and Bailey, T. R. (2019). The Labor Market Value of Higher Education: Now and in the Future. In M. B. Paulsen (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Higher education: Handbook of theory and research* (vol. 34, pp. 373–414). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03457-3_9
- Berbegal-Mirabent, J., Mas-Machuca, M. and Marimon, F. (2018). Is research mediating the relationship between teaching experience and student satisfaction? *Studies in Higher Education*, 43(6), 973–988. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1201808>
- Bergmark, U. and Westman, S. (2016). Co-creating curriculum in higher education: promoting democratic values and a multidimensional view on learning. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 28–40. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1120734>
- Borghi, S., Mainardes, E. and Silva, É. (2016). Expectations of higher education students: a comparison between the perception of student and teachers. *Tertiary Education and Management*, 22(2), 171–188. <https://doi.org/10.1080/13583883.2016.1188326>
- Britton, J., van der Erve, L., Belfield, C., Vignoles, A., Dickson, M., Zhu, Y., Walker, I., Dearden, L., Sibieta, L. and Buscha, F. (2022). How much does degree choice matter? *Labour Economics*, 79, 102268. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2022.102268>
- Bucovetchi, O., Stanciu, R. D. and Simion, C. P. (2016). Study on Designing a Curriculum Suitable for MOOC Platforms Starting Out the Romanian Students’ Expectations. *Procedia Technology*, 22, 1135–1141. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2016.01.160>
- Burger, K. (2023). Revisiting the power of future expectations and educational path dependencies. *Advances in Life Course Research*, 58, 100581. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2023.100581>
- Calarco, J. M. (2014). The Inconsistent Curriculum. *Social Psychology Quarterly*, 77(2), 185–209. <https://doi.org/10.1177/0190272514521438>
- Casanova, J. R., Almeida, L. S., Peixoto, F., Ribeiro, R.-B. and Marôco, J. (2019). Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version. *SAGE Open*, 9(1), 215824401882449. <https://doi.org/10.1177/2158244018824496>
- Cavallone, M., Ciasullo, M. V., Manna, R. and Palumbo, R. (2022). A tale of two stakeholders: achieving excellence by merging quality expectations in Higher

- Education institutions. *Studies in Higher Education*, 47(2), 244–258.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739016>
- Cenich, G., Araujo, S. and Santos, G. (2017). TIC y culturas de enseñanza. Elaboración de una encuesta para indagar los usos educativos de las TIC por docentes de Matemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1). <https://doi.org/10.35362/rie731122>
- Cho, E. and Kim, S. (2015). Cronbach's Coefficient Alpha. *Organizational Research Methods*, 18(2), 207–230. <https://doi.org/10.1177/1094428114555994>
- Danişman, Ş. (2017). The Effect of Expectation on Student Achievement. In E. Karadag (ed.), *The factors effecting student achievement* (pp. 227–245). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_14
- Delavande, A., Del Bono, E. and Holford, A. (2022). Academic and non-academic investments at university: The role of expectations, preferences and constraints. *Journal of Econometrics*, 231(1), 74–97. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2020.03.019>
- Delgado Martínez, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 139. <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Dennick, R. (2016). Constructivism: Reflections on twenty five years teaching the constructivist approach in medical education. *International Journal of Medical Education*, 7, 200–205. <https://doi.org/10.5116/ijme.5763.de11>
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, Â. and Almeida, L. S. (2018). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*, 43(4), 689–701. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350>
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1-2), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.807677>
- Dziewanowska, K. (2017). Value types in higher education – students' perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(3), 235–246. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1299981>

- Ertmer, P. A. and Newby, T. J. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43–71. <https://doi.org/10.1002/piq.21143>
- Fan, W. and Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *The British Journal of Educational Psychology*, 84(Pt 1), 22–39. <https://doi.org/10.1111/bjep.12002>
- Flanagan, A. M., Cormier, D. C. and Bulut, O. (2020). Achievement may be rooted in teacher expectations: examining the differential influences of ethnicity, years of teaching, and classroom behaviour. *Social Psychology of Education*, 23(6), 1429–1448. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09590-y>
- Gruppen, L. D., Burkhardt, J. C., Fitzgerald, J. T., Funnell, M., Haftel, H. M., Lypson, M. L., Mullan, P. B., Santen, S. A., Sheets, K. J., Stalburg, C. M. and Vasquez, J. A. (2016). Competency-based education: Programme design and challenges to implementation. *Medical Education*, 50(5), 532–539. <https://doi.org/10.1111/medu.12977>
- Gunduz, N. and Hursen, C. (2015). Constructivism in Teaching and Learning; Content Analysis Evaluation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 526–533. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.640>
- Harpe, S. E. (2015). How to analyze Likert and other rating scale data. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7(6), 836–850. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.08.001>
- Hitt, D. H. and Tucker, P. D. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Hollands, F. M. and Tirthali, D. (2014). MOOCs: expectations and reality. Full report. Center for Benefit Cost Studies of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547237.pdf>
- Jackson, D. (2014). Testing a model of undergraduate competence in employability skills and its implications for stakeholders. *Journal of Education and Work*, 27(2), 220–242. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718750>
- Jebb, A. T., Ng, V. and Tay, L. (2021). A Review of Key Likert Scale Development Advances: 1995-2019. *Frontiers in Psychology*, 12, 637547. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637547>

- Johnstone, S. M. and Soares, L. (2014). Principles for Developing Competency-Based Education Programs. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46(2), 12–19. <https://doi.org/10.1080/00091383.2014.896705>
- Juvova, A., Chudy, S., Neumeister, P., Plischke, J. and Kvintova, J. (2015). Reflection of Constructivist Theories in Current Educational Practice. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 345–349. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030506>
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731–748. <https://doi.org/10.1002/berj.3171>
- Könings, K. D. and Seidel, T. (2022). Student expectations when entering an innovative learning environment: identifying longitudinal patterns across student subgroups. *Educational Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2117544>
- Korhonen, V., Mattsson, M., Inkinen, M. and Toom, A. (2019). Understanding the Multidimensional Nature of Student Engagement During the First Year of Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1056. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01056>
- Krammer, G., Sommer, M. and Arendasy, M. E. (2016). Realistic job expectations predict academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 51, 341–348. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.010>
- Krieg, D. B. (2013). High Expectations for Higher Education? Perceptions of College and Experiences of Stress Prior to and through the College Career. *College Student Journal*, (47), 635–643.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. and Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3). <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lv, B., Wang, J., Zheng, Y., Peng, X. and Ping, X. (2022). Gender differences in high school students' STEM career expectations: An analysis based on multi-group structural equation model. *Journal of Research in Science Teaching*, 59(10), 1739–1764. <https://doi.org/10.1002/tea.21772>
- Maloshonok, N. and Terentev, E. (2017). The mismatch between student educational expectations and realities: prevalence, causes, and consequences. *European Journal of Higher Education*, 7(4), 356–372. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1348238>

- Merrill, B., Cohen-Vogel, L., Little, M., Sadler, J. and Lee, K. (2020). "Quality" assurance features in state-funded early childhood education: A policy brief. *Children and Youth Services Review*, 113, 104972. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104972>
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en psicología del desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología*, 271–296. <https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.12>
- Mortimer, J. T. (2018). Social Psychological Aspects of Achievement. En A. C. Kerckhoff (Ed.), *Generating Social Stratification: Toward a New Research Agenda* (pp. 17–36). Routledge.
- Muenks, K., Wigfield, A. and Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 48, 24–39. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001>
- Nodine, T. R. (2016). How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(1), 5–11. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1004>
- Nooij, B., Kingma, S. and Veenswijk, M. (2022). How teachers' expectations influence their experiences with activity-based workplaces in higher education. *Facilities*, 40(7/8), 551–570. <https://doi.org/10.1108/F-06-2020-0067>
- Ortiz-Gervasi, L. (2020). What shape great expectations? Gender and social-origin effects on expectation of university graduation. *Research in Social Stratification and Mobility*, 69, 100527. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100527>
- Pálvölgyi, K. (2017). Implementation Through Innovation: A Literature-Based Analysis of the Tuning Project. *Higher Learning Research Communications*, 7(2). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v7i2.380>
- Pitan, O. S. (2016). Towards Enhancing University Graduate Employability in Nigeria. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 7(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/09766634.2016.11885696>
- Radermacher, A., Walia, G. and Knudson, D. (2014). Investigating the skill gap between graduating students and industry expectations. In P. Jalote, L. Briand y A. van der Hoek (Eds.), *Companion Proceedings of the 36th International Conference on Software Engineering* (pp. 291–300). ACM. <https://doi.org/10.1145/2591062.2591159>

- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Robinson, J. A. and Glanzer, P. L. (2016). How Students' Expectations Shape Their Quest for Purpose During College. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1110034>
- Sánchez Oñate, A., Reyes Reyes, F. y Villarroel Henríquez, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 347–367. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>
- Sanmarti, N. y Márquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 3–16. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2020>
- Schoon, I. and Ng-Knight, T. (2017). Co-Development of Educational Expectations and Effort: Their Antecedents and Role as Predictors of Academic Success. *Research in Human Development*, 14(2), 161–176. <https://doi.org/10.1080/15427609.2017.1305808>
- Schreiber, L. M. and Valle, B. E. (2013). Social Constructivist Teaching Strategies in the Small Group Classroom. *Small Group Research*, 44(4), 395–411. <https://doi.org/10.1177/1046496413488422>
- Scully, G. and Kerr, R. (2014). Student Workload and Assessment: Strategies to Manage Expectations and Inform Curriculum Development. *Accounting Education*, 23(5), 443–466. <https://doi.org/10.1080/09639284.2014.947094>
- Serrano Rodríguez, R. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en las competencias del prácticum del máster de formación del profesorado de enseñanza secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1–18. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.235151>
- Shane, J. and Heckhausen, J. (2017). It's only a dream if you wake up: Young adults' achievement expectations, opportunities, and meritocratic beliefs. *International Journal of Psychology*, 52(1), 40–48. <https://doi.org/10.1002/ijop.12408>
- Sulimani-Aidan, Y. (2015). Do they get what they expect? The connection between young adults' future expectations before leaving care and outcomes after leaving care.

- Children and Youth Services Review*, 55, 193–200.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.06.006>
- Tarhini, A., Masa'deh, R., Al-Busaidi, K. A., Mohammed, A. B. and Maqableh, M. (2017). Factors influencing students' adoption of e-learning: a structural equation modeling approach. *Journal of International Education in Business*, 10(2), 164–182.
<https://doi.org/10.1108/JIEB-09-2016-0032>
- Turner, H., Rubie-Davies, C. M. and Webber, M. (2015). Teacher Expectations, Ethnicity and the Achievement Gap. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 50(1), 55–69. <https://doi.org/10.1007/s40841-015-0004-1>
- UQROO. (2010). Plan de Estudios de la Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos. Universidad de Quintana Roo. https://www.uqroo.mx/carreras/pdf/PE_LGST.pdf
- Valencia Hoil, N. E. (2023). Encuesta expectativas currículo LGST (borrador de tesis de licenciatura).
- Van den Broeck, L., Blöndal, K. S., Elias, M. and Markussen, E. (2023). A search for the determinants of students' educational expectations for higher education in four European cities: The role of school SES composition and student engagement. *European Educational Research Journal*, 22(3), 433–455.
<https://doi.org/10.1177/14749041211062434>
- Van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. and van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623–638.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Villalobos, C. and Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, (69), 63–84.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v22n69/1405-1435-conver-22-69-00063.pdf>
- Walkey, F. H., McClure, J., Meyer, L. H. and Weir, K. F. (2013). Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 306–315.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.004>
- Wang, R., Wang, M. and Georgiev, G. V. (2023). The Influence of Personal Evaluation and Social Support on Career Expectations of College Students. *Behavioral Sciences*, 13(12), 992. <https://doi.org/10.3390/bs13120992>

- Watson, J. (2014). Curriculum expectations for teaching science and statistics. In K. Makar, B. de Sousa y R. Gould (Presidencias), ICOTS9. El simposio realizado en la reunión de International Statistical Institute. https://iase-web.org/icots/9/proceedings/pdfs/ICOTS9_1A1_WATSON.pdf
- Wells, R. S., Seifert, T. A. and Saunders, D. B. (2013). Gender and Realized Educational Expectations: The Roles of Social Origins and Significant Others. *Research in Higher Education*, 54(6), 599–626. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9308-5>
- Winterton, J. and Turner, J. J. (2019). Preparing graduates for work readiness: an overview and agenda. *Education + Training*, 61(5), 536–551. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2019-0044>

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Romano Segrado «igual», Julia Anaya «que apoya», Noemí Valencia «principal».
Metodología	Romano Segrado «principal», Noemí Valencia «que apoya».
Software	No aplica.
Validación	Romano Segrado.
Análisis Formal	Romano Segrado «principal», Noemí Valencia «que apoya».
Investigación	Noemí Valencia «principal», Julia Anaya «que apoya».
Recursos	Romano Segrado «principal», Julia Anaya «igual».
Curación de datos	Romano Segrado.
Escritura - Preparación del borrador original	Romano Segrado «principal», Julia Anaya «que apoya».
Escritura - Revisión y edición	Romano Segrado «principal», Julia Anaya «que apoya».
Visualización	Noemí Valencia.
Supervisión	Romano Segrado
Administración de Proyectos	Noemí Valencia.
Adquisición de fondos	No aplica.