

## CAPÍTULO I

### Experiencias en torno a las trayectorias escolares de estudiantes de educación en modalidades no escolarizadas

Ivett Liliana Estrada-Mota  
Claudia Margarita Poot-Luna

#### Resumen

En este trabajo presentamos resultados preliminares de un estudio que tiene como propósito la reconstrucción de trayectorias escolares de estudiantes de educación superior del sector público, inscritos en programas educativos virtuales orientados a la formación de profesionales de la educación. Partimos de un marco conceptual sobre trayectorias escolares, concebidas como aquellos recorridos por las instituciones escolares a lo largo del tiempo y en interdependencia con las diferentes esferas de la vida, que implican diferentes transiciones que suponen cambios sociales, simbólicos y personales. Empleamos un enfoque cualitativo de investigación para trabajar las trayectorias escolares de cuatro estudiantes de pregrado de una universidad del sureste de México, recuperando sus relatos de vida desde una perspectiva etnosociológica. Reportamos resultados parciales relacionados con su experiencia en el proceso de decisión para retomar sus estudios de nivel superior, sus primeras experiencias en el proceso de ingreso y algunas estrategias de permanencia y las relaciones entabladas con el establecimiento educativo. Concluimos con una reflexión respecto a la diversidad estudiantil que opta por modalidades no escolarizadas y sobre el tipo de respuestas institucionales para apoyar el tránsito de los estudiantes que, cada vez más, muestran recorridos heterogéneos, variables, contingentes o no encauzados.

**Palabras clave:** Trayectorias escolares, Educación Superior Pública, Modalidad no escolarizada, Educación Virtual, Profesionales de la educación.

## Abstract

In this work we present preliminary findings of a study whose purpose is to reconstruct the school trajectories of higher education students in the public sector, enrolled in virtual programs aimed at the training of education professionals. We started from a conceptual framework on school trajectories, conceived as those traveled by school institutions over time and in interdependence with the different spheres of life, which imply different transitions that entail social, symbolic and personal changes. A qualitative research approach was used to work on the school trajectories of four undergraduate students from a university in southeastern Mexico by recovering their life stories from an ethnosociological perspective. Partial results related to the decision to start over higher education are reported, as well as their first experiences in the admission process, some permanent strategies and the relationships with the educational establishment. We reflect some aspects regarding the student diversity that opts for Non-school modality, and the institutional responses to support students' journeys who show heterogeneous, variable, contingent or unguided paths.

**Keywords:** School trajectories, Public higher education, Non-school modality, Virtual education, Education professionals.

## Introducción

Este trabajo tiene como propósito presentar avances preliminares de un análisis sobre trayectorias escolares de estudiantes de educación superior del sector público inscritos en programas educativos virtuales y orientados a la formación de profesionales de la educación. Se enmarca en el proyecto interinstitucional "Perfiles y trayectorias de estudiantes universitarios en programas virtuales para la formación de profesionales de la educación" que integra a un equipo de investigación de tres universidades, las autónomas de Quintana Roo (UQROO) y de Yucatán (UADY), y la Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-Ajusco) que cuentan con una oferta educativa no escolarizada de reciente creación (2022, 2019 y 2017, respectivamente).

Las propuestas educativas sustentadas en entornos virtuales de aprendizaje generalmente son impulsadas bajo el discurso que releva

su potencial para la ampliación del acceso a la educación superior y su contribución en la inclusión y equidad educativas, particularmente en poblaciones menos favorecidas (Casillas, 2022; Soberanes, 2022, Cabero-Almenara, 2016). En este sentido, el proyecto de investigación busca inscribirse en este debate, considerando que un camino para contribuir a estos propósitos es a partir de una mejor comprensión de quiénes son los estudiantes virtuales, qué hacen y cómo es su experiencia en su tránsito por la educación superior.

En el último cuarto de siglo, la investigación educativa en México ha tenido importantes avances sobre el campo de estudios sobre el estudiantado de educación superior, particularmente sobre aquellos inscritos en modalidades escolarizadas. Haciendo un breve recuento, identificamos el estudio pionero de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de 1998, centrado en el perfil socioeconómico y prácticas sociales de los estudiantes de la educación superior; así como los desarrollados por Adrián de Garay (2001, 2004) quien, en perspectiva sociológica, indagó la composición, características, prácticas sociales y el consumo cultural de los estudiantes universitarios en cuanto sujetos sociales jóvenes.

Ello abrió campo a diversos estudios por subsistemas (De Garay, 2003, López-Ramírez y Esquivel-Cordero, 2021); instituciones (Guzmán y Serrano, 2007; Ramírez-García, 2013; De Garay, Miller y Montoya, 2017) cohortes generacionales (Benítez, Becerra y Soto, 2004; Bartolucci, 2019) y condiciones sociales específicas como el género y la adscripción indígena (Casillas, Ortiz y Badillo, 2009; Miller y Arvizu, 2016, Buquet y Moreno, 2017). El interés en el campo sigue vigente con estudios centrados en procesos, rutas, transiciones y experiencias del estudiantado por la educación superior (López-Ramírez y Rodríguez, 2022). Estos estudios han enseñado que los estudiantes presenciales de las IES constituyen un mosaico de diversas culturas, grupos etarios, con trayectorias biográfico-académicas y condiciones socioeconómicas heterogéneas (Ramírez-García, 2013); así como la existencia de diversos tipos de recorridos académicos, entre los denominados estudiantes “tradicionales y no tradicionales” (De Garay, Miller y Montoya, 2017).

A pesar de estos importantes avances, desde nuestra perspectiva, existe un par de ejes temáticos que actualmente se reconocen como puntos

ciegos o poco explorados en este campo de estudios.

El primero es que, generalmente, los factores asociados a la variabilidad de las trayectorias en la educación superior son mayoritariamente atribuidos a las características individuales, condiciones socioeconómicas o desempeños alcanzados por los estudiantes en los niveles educativos previos. Poco se explora y se reconoce el peso e importancia de la institución sobre la configuración de los trayectos educativos (De Garay, Miller y Montoya, 2017). Aspectos como los modelos institucionales de ingreso del estudiantado, los marcos normativos establecidos, la forma como se organiza y se experimenta el currículo y las tradiciones profesionales, son aspectos que generalmente quedan soslayados. Ello limita la comprensión sobre la experiencia educativa de estos actores y aplaza la reflexión acerca del papel del funcionamiento y el entorno de los establecimientos educativos en cuestiones de acceso, permanencia y egreso efectivos del estudiantado y alcance real de las políticas públicas e institucionales para la inclusión educativa.

Como segundo eje, identificamos que los estudios antes señalados se centran en los estudiantes presenciales, es decir, aquellos que tienen su proceso formativo en modalidades escolarizadas. Indagar trayectos de los estudiantes en modalidades no escolarizadas (en sus diversas opciones: virtual, a distancia, abierta, híbrida, etc.), donde el establecimiento educativo se presenta, preponderantemente, a partir de un entorno virtual de aprendizaje (EVA), nos sitúa en una necesidad de avanzar en el conocimiento en diversas aristas de la experiencia estudiantil tales como: la reconfiguración de su rol, la idoneidad de las capacidades tecnológicas (institucionales y personales) y la reconfiguración de la dimensión pedagógico-didáctica en la que están inmersos los agentes educativos.

Si bien desde los estados del conocimiento en el campo de estudios de los EVA en la investigación educativa en México identificamos un avance paulatino en la comprensión del estudiante virtual, este no se ha centrado en la lógica de sus trayectos, como es el caso del estudiantado presencial. En la primera década del 2000, la atención de este agente educativo ocupó un segundo lugar frente a la atención de sobre los estudios del asesor, facilitador o docente a distancia (Edel y Navarro, 2015); mientras que en la segunda década, su estudio se centró en núcleos temáticos específicos: el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación

(TIC) como herramienta para el aprendizaje, el internet y los escenarios digitales de aprendizaje, la infraestructura tecnológica, el desarrollo de competencias digitales y su influencia en el rendimiento académico, alfabetización digital y las percepciones y actitudes sobre redes, aplicaciones y los EVA en los que están inmersos (Sánchez, González y Dorantes, 2024).

Se ha avanzado en la comprensión de los estudiantes de modalidades no tradicionales en educación superior sobre sus percepciones en aristas como las competencias que poseen en TIC, el aprendizaje significativo, las estrategias de enseñanza, y el desempeño propio y de sus docentes (Arras, Bordas y Gutiérrez, 2017, Carranza y Caldera, 2018, González, 2018), así como en la satisfacción estudiantil respecto a los EVA (Arras, Gutiérrez y Bordas, 2017, Hernández y Juárez, 2018). Si bien se indagan sus perfiles (Moreno y Cárdenas, 2012), poco se ha explorado acerca de cómo realizan sus trayectos educativos.

En el marco de procesos como la expansión educativa y el impulso de políticas de ampliación de la cobertura y de inclusión educativa, ha resultado imprescindible conocer quiénes son los estudiantes virtuales, qué hacen y cómo encaran su tránsito escolar. Esto apoyará a que las instituciones de educación superior (IES) cuenten con más información de este grupo social para una mejor toma de decisiones, en aras de atender problemas cada vez más agudos, tales como: las altas tasas de deserción, abandono y reprobación, la prolongación del periodo de formación y los bajos índices de egreso y titulación.

### **Marco conceptual**

La noción de trayectoria que retomamos en este estudio se inscribe desde la propuesta teórica denominada *Life course theory*, cuyo enfoque es analizar cómo eventos históricos y cambios económicos, demográficos, sociales y culturales moldean o configuran tanto las vidas individuales como los agregados poblacionales (tratados como cohortes o generaciones), y supone mirar la interrelación entre los determinantes estructurales y las prácticas y acciones individuales de los sujetos (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2003). Dentro de esta teoría, la noción de trayectorias forma parte de un cuerpo de conceptos interrelacionados, tales como *social pathways*, *turning points* (puntos de inflexión), cohorte y generación.

También, recuperamos la noción a partir de otras propuestas que la emplean como un concepto más autónomo para comprender procesos vitales (Briscioli, 2017). Sin embargo, ambas perspectivas consideran el carácter teórico-metodológico de su abordaje, en tanto aspira a la construcción de un cuerpo o marco de conceptos para la formulación de problemas para su descripción y explicación y, a la vez, propone formas (diversas, no consensuadas) para la selección de diseños y estrategias para la recolección y análisis de información. En tanto concepto teórico-metodológico, la noción de trayectoria es transversal respecto a las disciplinas (sociología, psicología, educación, historia, etc.) y las áreas de estudio que la emplean (envejecimiento, desarrollo humano, demografía familiar, patrones laborales, escolares, profesionales, científicos, procesos migratorios, etc.).

Para Briscioli (2017) y Longa (2010) abordar las trayectorias implica pensar en recorridos y transiciones, donde el tiempo es el principal eje articulador (en orden y sucesión). Dichas transiciones son análogas a explorar desplazamientos (por ejemplo, geográficos, profesionales, escolares, políticos) y pasajes vitales (transitar de un espacio de socialización a otro; o de una situación de vida a otra).

Elder et al. (2003), comprenden las trayectorias como una secuencia de roles y experiencias hechas de transiciones, es decir, de cambios en el estado o rol que una personas o grupos experimentan a lo largo del tiempo. Generalmente, estas transiciones implican cambios en el estatus o identidad (personal y social) que abre oportunidad para cambios de conducta y/o reacomodos grupales. De acuerdo con Terigi (2007) las características de las transiciones que se revisan al reconstruir trayectorias conservan las siguientes características: (1) son de corta duración, (2) se les experimenta como una discontinuidad respecto al pasado, y (3) supone cambios simbólicos y sociales.

Se reconocen dos conceptos clave relacionadas con las trayectorias: (1) puntos de inflexión y (2) cohortes. El primero refiere a momentos que los sujetos identifican como determinantes en cambios o transformaciones experimentadas y se identifican diversas denominaciones por quienes estudian el tema: *turning points* (Elder, et al., 2003), y disonancias -en tanto inestabilidad, tensión o ruptura (Friedkin, 2001). El concepto de cohorte refiere a ubicar a los sujetos dentro de grupos que tienen un

punto de partida común (por ejemplo, la fecha de ingreso a un programa educativo).

En el marco de este estudio, se retoman a las trayectorias como aquellos recorridos por las instituciones escolares a través del tiempo y en interdependencia con diferentes esferas de la vida. Metodológicamente, conjuga aspectos objetivos (medibles) y percepciones subjetivas (experiencia). Para Briscioli (2017) implica interrelaciones en tres ejes: el temporal, la estructura de oportunidades del mundo externo y el conjunto de disposiciones y capacidades de los sujetos.

Briscioli (2017) reconoce tensiones para su uso de la noción de trayectoria. La primera de ellas es la denominada dicotomía entre el subjetivismo y el objetivismo. En el primer extremo (subjetivismo-extremo biográfico) se otorga centralidad al relato textual de los sujetos investigados y se corre el peligro de desdibujar o no considerar que la capacidad de agencia de estos está inscrita en un marco estructural; o de establecer relaciones directas entre las disposiciones y caminos que pueden leerse como pre-determinados. En el segundo extremo (objetivista, estructuralista) se otorga centralidad a los sistemas de relaciones; el sujeto importa solo como portador de estructura y se corre el peligro que lo individual quede desdibujado. La autora antes señalada nos ofrece una postura intermedia al proponer la mirada en la institución (pensada como dispositivo mediador), y considerarlo un espacio para mirar cómo se configuran trayectorias y unir estos dos externos.

Nuestra interpretación es que, metodológicamente, el establecimiento educativo puede ser considerado un espacio que funge como “caja de resonancia” respecto al marco estructural en la que está inscrita y, a la vez, como espacio analítico acotado en el que puede mirar procesos subjetivos a nivel individual y grupal. Para el caso de nuestro objeto de estudio, aún discutimos el desafío que representa el uso de las trayectorias en un espacio institucional que se presentan desde una “materialidad” virtual como lo es un entorno virtual de aprendizaje.

A partir de los trabajos empíricos presentados en esta sección identificamos que un rasgo central del estudiantado de la disciplina educativa es la diversidad de características, condiciones y situaciones que poseen y experimentan, lo cual se puede traducir como uno de

los desafíos más importantes para los establecimientos educativos en términos de garantizarles mecanismos para una atención adecuada cuando sus particularidades puedan jugar en contra de su trayectoria escolar.

Para reflexionar sobre el papel de las instituciones en los recorridos estudiantiles, Flavia Terigi (2007) introdujo en la discusión educativa las nociones de trayectorias teóricas y trayectorias reales para comprender los desacoplamientos, cada vez más generalizados, que los estudiantes manifiestan en sus recorridos esperados por los establecimientos educativos. Dicha autora señala que los sistemas educativos definen trayectorias teóricas del estudiantado a través de su organización por niveles educativos, de la lógica de avance gradual en el currículum y por la segmentación de la instrucción en periodos específicos (años, semestres, cuatrimestres, por ejemplo). Para Terigi esto produce cierta visión prescriptiva de lo que debe ser un estudiante y cómo debe ser su recorrido por el sistema escolar, al estipular itinerarios que se demandan lineales; con ritmos pautados y contenidos de estudio esperables que, rápidamente, se normalizan y que privilegian la homogeneidad en el tratamiento de los estudiantes.

Sin embargo, los estudios con los que se cuenta sobre el estudiantado universitario evidencian que una cantidad significativa de estudiantes no encajaban con la visión preestablecida, esto es, no responden a las trayectorias teóricas. Es decir, se identifican trayectorias reales, es decir, recorridos heterogéneos, variables, contingentes o no encauzados, que no siguen la dirección preestablecida. No todos los universitarios ingresan en edad normativa, algunos precisan más tiempo para concluir; otro conjunto cuenta con las condiciones para avanzar, incluso, más rápido que lo que dicta el currículo. Estas condiciones de posibilidad-imposibilidad que pauta el establecimiento educativo, el deseo de seguir o no el camino preestablecido, son algunos de los elementos que entran en juego en los recorridos universitarios.

A partir de este reconocimiento, Terigi (2017) invita a replantear un giro en la forma como identificamos el origen de los problemas educativos (como la deserción, el ausentismo) orientado más como un desafío institucional y no como una cuestión individual del estudiantado. Consideramos que una forma útil de aproximarnos a ello es a partir del estudio de la

reconstrucción de las trayectorias estudiantiles.

### **Marco metodológico**

El presente trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual se basa principalmente en la interpretación y la construcción de conocimiento desde el punto de vista de los sujetos estudiados, y en la búsqueda de una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos (Taylor y Bogdan, 1990; León y Montero, 2020). Así, exploramos cómo los estudiantes experimentaban y significaban sus trayectos escolares en la modalidad no escolarizada en un entorno virtual.

Seleccionamos a cuatro estudiantes (tres mujeres y un hombre) de la Licenciatura en Educación en la modalidad no escolarizada de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Cabe mencionar que este programa es de reciente creación (2021); la propuesta curricular se estableció con una duración de tres años de estudio, divididos en nueve cuatrimestres (14 semanas de estudio). Tiene como propósito la formación de profesionistas en competencias que les permitan el análisis, atención y solución de fenómenos educativos desde la investigación educativa, intervención educativa y pedagogía, con el fin de contribuir en el desarrollo humano desde un enfoque de responsabilidad social (UQROO, 2021).

Los participantes de este estudio pertenecían a las primeras dos generaciones de este programa (2022 y 2023), y al momento de la entrevista estaban cursando el tercero, sexto u octavo cuatrimestre.

Todos eran originarios de la región Sur Sureste del país y el rango de edad oscilaba entre los 24 y 52 años. Con excepción de una estudiante, todos residían y laboraban en el estado de Quintana Roo al momento de realizar el estudio. Previo al ingreso a la Licenciatura en Educación, tres de ellos contaban con una experiencia previa en estudios de educación superior (trunca y terminada) en las áreas de ingeniería, salud y gastronomía y una estudiante tenía una carrera trunca de Técnico Superior Universitario (TSU) en Pedagogía (ver Tabla 1).

Tabla 1. Rasgos de los participantes del estudio.

Rasgo	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4
Sexo	Mujer	Mujer	Mujer	Hombre
Edad (años)	24	47	52	27
Estado de Nacimiento	Veracruz	Quintana Roo	Tabasco	Quintana Roo
Residencia	Ciudad Isla, Veracruz	Chetumal, Quintana Roo	Chetumal, Quintana Roo	Chetumal, Quintana Roo
Condición laboral	No labora	Servicios Educativos de Quintana Roo	Colegio de Bachilleres de Quintana Roo	Restaurante
Antigüedad laboral	No aplica	15 años	32 años	Intermitente
Cuatrimestre al momento de la entrevista	Octavo	Octavo	Sexto	Tercero
Estudios previos	TSU Truca-Pedagogía. Certificado de Nivel Técnico (Belleza y estilismo)	Pasante de Ingeniería en Electrónica	Licenciatura Trunca- Salud	Licenciatura en Gastronomía

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Para el proceso de recolección de datos se recuperaron relatos de vida de los sujetos desde una perspectiva etnosociológica, la cual propugna una investigación de tipo empírico inspirado en la tradición etnográfica para sus técnicas de observación, pero que constituye sus propósitos en referencia a problemáticas sociológicas, es decir, captar lógicas propias de mundos sociales o categorías de situación (Bertaux, 2005).

Las técnicas etnográficas en nuestro caso fueron la entrevista cualitativa a profundidad, con el propósito de recuperar producciones discursivas de carácter narrativo de un episodio de la experiencia vivida, en este caso, de sus trayectos escolares de los estudiantes hasta el momento de su participación en el estudio. Buscamos que rememoraran “los principales acontecimientos tal como fueron vividos, memorizados y totalizados, poniendo sumo cuidado en discernir su concatenación” (Bertaux, 2005, p. 78). Asimismo, en dos casos se solicitó a las entrevistadas un ejercicio previo de generar una línea temporal donde consignaran los principales hechos cronológicos de sus trayectos escolares y que los concatenaran con otros ámbitos de su vida que les fueran significativos (familiar, profesional y laboral).

Las entrevistas siguieron un guion que exploró tres momentos en el proceso formativo de los participantes del estudio (ingreso-permanencia y egreso), más una identificación de sus antecedentes escolares, familiares y laborales. Dichas entrevistas se realizaron entre octubre de 2023 y julio de 2024, siguiendo un modelo de plática entre iguales, es decir, “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes” (Taylor y Bogdan, 1990, p. 101). Las entrevistas se llevaron a cabo a distancia, por medio de una aplicación de videoconferencia; fueron grabadas con el consentimiento de cada uno de los estudiantes y transcritas de manera íntegra para posterior análisis.

Referente al análisis de datos se empleó el software Atlas.ti para realizar un ejercicio analítico de descomposición y fragmentación de datos, con el fin de descubrir categorías y conceptos relevantes. Posteriormente, nos centramos en una etapa sintética desde un ejercicio de estructuración e interpretación. Esto con la finalidad de identificar, en una lógica sociológica, las primeras lógicas de un mundo social como es el caso de las modalidades no escolarizadas de estudio en educación superior.

Este trabajo se llevó a cabo bajo los principios éticos de una investigación cualitativa. El estudiantado participante fue informado acerca de los objetivos del estudio, se obtuvo su consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada. En este capítulo los nombres de los informantes han sido omitidos y los nombres de compañeros(as) referidos por en los testimonios han sido cambiados (\*).

## Resultados

En este análisis preliminar damos cuenta de dos de los tres momentos indagados en las entrevistas: su experiencia del proceso de ingreso al programa educativo (que incluyó el proceso decisorio de estudiar una licenciatura no escolarizada en el campo educativo), y las estrategias de permanencia y sus relaciones con el establecimiento educativo.

### La decisión de estudiar una licenciatura del campo educativo

Al analizar las diversas expresiones de quienes fueron entrevistados fue significativa la diversidad de sus contextos vitales. Tres contaban con empleos y contribuían financieramente en el sostenimiento sus familias; una estudiante era madre de familia y tres estaban al cuidado de familiares siendo estos una sobrina en edad escolar y adultos mayores. En ninguno de los casos, se observó una trayectoria educativa lineal (es decir, transiciones sin pausas en su tránsito por los diferentes niveles educativos en el sistema educativo). Sobre el proceso de decisión de estudiar una licenciatura en el campo educativo, encontramos la imbricación de diferentes elementos de carácter personal, laboral y familiar que crean condiciones favorables en la decisión de retomar los estudios de nivel superior.

En lo que respecta al ámbito personal encontramos situaciones relacionadas con la inquietud de retomar o concluir una carrera debido a que en pasado no se logró finalizar (tener la carrera trunca o concluir todos los créditos, pero sin alcanzar la titulación). En este motivo se manifiesta un deseo de contar con un documento oficial que diera cuenta de la obtención del título de estudios superiores:

[...] estudiaba la licenciatura en educación para la salud. Muy bonita licenciatura. La verdad que yo estaba encantada, pero pues bueno, por cuestiones del destino me tuve que dar de baja. Cuando yo escuché la experiencia de UQROO-Virtual, me andaba yo ya decidiendo, fíjate, para estudiar, para continuar estudiando y me aparecieron muchas ofertas. Pedí información en varias instituciones cuando en una de esas, no sé, abro mi Face [aplicación de Facebook] y veo UQROO-Virtual, pues dije: -de aquí soy. Inmediatamente investigué y como tengo amigos administrativos en la UQROO pedí

más información [...] (Estudiante 3).

En la decisión de retomar procesos inconclusos las condiciones laborales tienen un peso importante en la posibilidad de reinsertarse en los sistemas educativos. Además de un deseo personal, está presente una necesidad de contar con la certificación en el campo educativo que abra a nuevas oportunidades en el mismo espacio de trabajo y prever la posibilidad de explorar otros ámbitos laborales:

[...] por estar en educación decía, “yo necesito al final de cuentas, a veces esta situación un poco primeramente por la cuestión papel” ¿no? es decir, el hecho de tener un título, de tener un enfoque educativo, eso me va a dar la posibilidad de estar en otras áreas que me puedan requerir, en el sentido para cuestiones de asesor y todo, y también visualizaba yo la docencia, dije -no me voy a quedar eternamente, vamos a decirlo así, o -toda mi trayectoria laboral va a ser aquí, en la Secretaría [...] (Estudiante 2).

Asimismo, encontramos el caso de un participante que quiso estudiar una nueva licenciatura, a pesar de contar con una ya concluida. También, es importante señalar que muchos de los casos, en este proceso de decisión entra en juego el análisis de contar los medios económicos suficientes para solventar los estudios (por ejemplo, las inscripciones cuatrimestrales) y también el reconocimiento social de la universidad:

[...] en esa universidad estuve como dos semanas porque después de que me enteré de UQROO-Virtual y mi tío fue el que me lo comentó, porque mi tío trabaja en el sector de educación de ahí de Quintana Roo, entonces me dijeron: - Oye, pues mira, te va a salir, una, más económico, y, dos, el prestigio de que es una universidad del Estado [...] (Estudiante 1).

Por otro lado, las condiciones familiares de las mujeres del estudio (en sus diversos roles de madre, esposa, cuidadora) juegan un papel fundamental para identificar el momento favorable para retomar los estudios. Si bien las carreras del campo educativo son reconocidas como feminizadas por considerarse que esta disciplina representa una extensión del trabajo de cuidados o reproductivos (Jara-Villarreal, 2023), en la decisión de retomar estudios, las informantes consideraron el momento del ciclo vital en que

se encontraban. Es decir, el proceso de regresar a la educación superior implicó haber superado el periodo más arduo del cuidado de hijos (ya no tener hijos en edad escolar e incluso que estos hubieran concluido sus estudios) y también percibir que contarían con el apoyo familiar.

Los rasgos de las informantes presentados en el apartado metodológico y las condiciones en el proceso de decisión para retomar estudios superiores coinciden con las características discutidas por Camacho et al. (2015) respecto al perfil de estudiante que ingresa a las modalidades no escolarizadas: el denominado estudiante adulto trabajador. De acuerdo con dichos autores, este se caracteriza por estar inmerso en actividades variadas (profesionales, familiares, sociales), mayor experiencia de vida, poco tiempo para dedicarse a los estudios, pero motivados por una búsqueda de desarrollo profesional. Consideramos que esto pauta el tipo de consideraciones de los establecimientos educativos que los reciben para atender sus necesidades específicas.

### **Experiencia sobre el ingreso al programa educativo**

En la experiencia que vivieron las estudiantes sobre el ingreso al programa educativo pone de manifiesto ciertos aspectos que son determinantes para la permanencia. Por un lado, la modalidad no escolarizada de esta Licenciatura en Educación se adaptaba de manera adecuada a sus necesidades, tomando en cuenta que tres de los cuatro entrevistados eran personas que trabajaban y no contaban con la disponibilidad de tiempo para asistir a una modalidad presencial que, desde su perspectiva demandaba una rigurosidad de asistencia y horarios en el transcurso de la semana. Por otro, se ponía de manifiesto las ventajas de la modalidad en lo referente a las opciones del tipo de plataforma y su acceso a estas en cualquier parte geográfica en la que una persona se encuentre, como da cuenta el siguiente testimonio:

[...] Si hay un aula virtual y me toca salir de mi ciudad o de donde me encuentro y no puedo llevarme la computadora, sé que me puedo llevar mi celular y puedo acceder (sic) a aulas virtuales y no perder esa conexión porque tengo mi celular, entonces eso también para mí es muy, muy de suma importancia y creo que con ninguna institución de las anteriores comentadas se podía hacer [...] (Estudiante 2).

Otro elemento que manifestaron los estudiantes en su proceso de ingreso fue la experiencia que se tuvo con el curso de inducción. Dicho curso formaba parte del proceso previo al inicio de los estudios del primer cuatrimestre de Licenciatura en Educación, que tenía el propósito de introducir al alumnado con un mejor conocimiento programa educativo, conocer los entornos virtuales y la lógica de la plataforma donde se desarrollarían las asignaturas del plan de estudios, así como familiarizarse con el empleo de diversas herramientas y programas tecnológicos. En una primera instancia, para algunas entrevistadas esto permitió hacer conciencia del tipo de habilidades que se requerirían para estudiar y les colocaba en una reflexión sobre las habilidades que se debían desarrollar, tal como manifestó uno de los estudiantes entrevistados:

[...] obviamente sí fue complicado... no sé si la palabra sea complicado o, más bien, como que retador, porque en mi cabeza no existía "Teams" en mi cabeza no existía "Canva" ni "Genially", ni este... ni hacer un video ... o sea ¿Cómo hago eso?, o sea un podcast, ni nada de este tipo de estas herramientas que se requieren [...] (Estudiante 4).

Este tipo de apreciaciones dan cuenta de lo importante que es conocer el entorno donde se desarrolla el programa educativo, a fin de desarrollar las habilidades tecnológicas requeridas para el desempeño adecuado de la plataforma y los programas que se utilizarán en el transcurso de la licenciatura. Desde la perspectiva de Duart y Lupiáñez (2005) implica atender el aprendizaje propedéutico en un proceso de gestión del aprendizaje de las modalidades e-learning. En un inicio, la introducción al entorno tecnológico y a la propuesta educativa puede visualizarse como un elemento complicado que pueda influir en la decisión de ingreso, pero a la vez se toma como un elemento retador y desafiante que forma parte del proceso mismo de ingreso y de la modalidad no escolarizada.

Por otro lado, identificamos casos donde ya se contaba con experiencias educativas en el medio virtual, que facilitaron la inmersión con la propuesta educativa, como se manifiestan en el siguiente testimonio:

[...] ¿sabes a mí qué me ayudó mucho?, o tal vez es que a mí me gusta mucho la virtualidad en cuanto a estudiar, porque yo empecé desde prepa en línea SEP y ya de ahí, cuando tú sales de prepa en

línea SEP, la misma SEP como que te va alineando a que después de prepa en línea SEP sigue la UnADM [Universidad Abierta y a Distancia de México]. Entonces, yo desde que entré a prepa en línea SEP, la verdad era una plataforma excelente, que te aportaba todos los recursos, para que tú aprendieras; no había ni cómo excusarse para decir: “ah, sabes ¿no?, no tengo esto y por eso no hice mi tarea”. Para nada. Entonces el entrar a UQROO-Virtual, pues prácticamente yo ya tenía esa experiencia. (Estudiante 3).

El testimonio anterior muestra la presencia de dos cualidades que han señalado Barberá y Badía (2004) respecto a las características del alumnado que es exitoso en el aprendizaje virtual, que son la motivación y sentirse cómodos interactuando en entornos tecnológicos. En el caso de nuestra informante, la familiaridad de estudios en entornos virtuales obedeció, más que al proceso de inducción brindado por la institución, a una experiencia previa de cursar estudios en línea, lo que potencia procesos motivantes para el estudio en nivel superior.

Estos resultados preliminares coinciden con lo encontrado por Camacho et al. (2015) en cuanto a reconocer al menos dos extremos de un espectro de estudiantes virtuales frente a la incorporación a un entorno virtual de aprendizaje: para algunos puede representar un reto, pero para otros, una desventaja inicial que puede representarles incertidumbre y una capacidad de adaptación. Esto implicaría adaptaciones por parte de los establecimientos educativos para atender adecuadamente al estudiantado según el espectro en que se ubiquen en estos dos extremos.

Aspectos sobre estrategias de permanencia y relaciones con la institución  
Referente a las estrategias de permanencia y la relación con la institución, los resultados reflejan diversas opiniones y coincidencias de quienes fueron entrevistados tomando en consideración que, al momento de las entrevistas, los estudiantes estaban cursando diferentes cuatrimestres de la Licenciatura en Educación.

Uno de los aspectos que manifestaron los participantes y que ha influido en la permanencia en el programa, fue la conformación de los equipos de trabajo que, en un primer momento, se percibió como un aspecto con diversos desafíos. Algunos refirieron a la complejidad de conocer los estilos de trabajo en un ambiente virtual, de compaginar agendas para llevar

cabo las diversas tareas, de conocer las capacidades del compañero(a) y sopesar el rol en el grupo, así como conocer estilos y ritmos para la conformación de equipos para la entrega de los denominados productos de aprendizaje (actividades por entregar y vinculadas a una evaluación con peso para la calificación final de la asignatura):

[...] más difícil son los trabajos en equipo. El hecho de poder congeniar en horarios el hecho de poder compartir ideas, las distintas formas de pensar de los compañeros, las distintas formas de trabajar, las responsabilidades de cada uno de los compañeros en su casa y en el trabajo. Por ejemplo, yo no trabajo, al menos por ahorita no, pero hay compañeros que sí trabajan y eso pues complicaba mucho el hecho de poder congeniar en un horario [...] (Estudiante 1).

[...] Hicimos un trabajo de equipo, ya ves que los trabajos de equipo son complicados. ¿Por qué? Porque a veces hay... yo digo que sí hay responsabilidad a veces. Y esa compañera, me acuerdo de que hicimos un trabajo y todos muy bien y entonces ella se confiaba mucho en mí. Yo le decía, mira, mientras tú cumplas, yo te voy a apoyar en el sentido de cuando tengas dudas, dime, te guío, mira, te ha ayudado porque te entiendo, porque me platicó parte de su historia ¿no? y como dicen: "hay que ser empático" [...] (Estudiante 3).

Sin embargo, cuando estos desafíos son superados, el trabajo en equipo es significativo en la permanencia del programa educativo, ya que permite continuar con las diversas actividades, apoyarse en otros; y genera confianza, empatía y estrategias específicas de organización, como dan cuenta los siguientes testimonios:

[...] el hecho de aprender a trabajar en equipo tal vez pudiera decir porque hasta cierto punto llega a ser un poco estresante el hecho de tener que entregar una tarea casi corriendo porque no congeniamos en la hora. Es eso, un poquito el estrés, pero de ahí en fuera ha sido también muy beneficioso. Por ejemplo, a Esteban\* y Carla\* no los conozco en persona, son unas personas muy buenas, [...] nos apoyamos mutuamente, pero si no nos hubiesen exigido trabajar en equipo, a lo mejor todo mi estrés lo generarían estos trabajos

[...] porque hay trabajos complejos que requieren de un equipo, requieren que se realice entre varias personas [...] (Estudiante 1).

[...] con Silvia\* igual hemos hecho un equipo, ella y yo bien maravilloso cualquier duda, cualquier cosa estamos en contacto, por ejemplo, si no entiendo recurro a Silvia\*, y le comento - no le estoy entendiendo -, y Silvia dice -fíjate que, vamos y estudiamos, y luego precisamos, checamos la rúbrica y así hemos trabajado [...] (Estudiante 3).

[...] Mis compañeros de equipo, la verdad, no son malos. Para ser honestos, congeniamos mucho. Congeniamos bastante, tanto que terminamos la tarea [...] en el equipo, entonces tenemos dos compañeros que son muy ¿cómo te podría explicar? rigurosos en la parte del formato del formato APA, no somos malos, eso yo se lo dije antes, le dije - Mira, no te sientas mal porque de verdad hacemos el esfuerzo, pero es que ellos son así- [...] hacemos el esfuerzo y ahorita para este tercer cuatrimestre, pues la verdad ya me siento un poquito más organizado, ya me siento un poquito más relajado (Estudiante 4).

Otro aspecto que ha influido en la permanencia del programa es el apoyo y la adaptabilidad que el programa educativo a fin de que la carga de actividades semanales permita la gestión del tiempo de dicha demanda y sea posible la entrega de las tareas con el apoyo de cada uno de las y los facilitadores y tutores como se manifiesta en el siguiente testimonio:

[...] Y no tengo problemas tampoco, cuando me quejo de algo, por ejemplo, que sale en mi plataforma, o que en mi aula virtual está pasando esto, inmediatamente mando mi correo, enlace a mi tutor y mira, inmediatamente me están solucionando, al ratito. Mira, siempre me pasa si no en la tarde vengo, checo mi correo y mira todo bien. Este tipo de estudios [no escolarizados] es así. (Estudiante 3).

En la permanencia en el programa educativo también han influido las oportunidades que la universidad misma ofrece a sus estudiantes. Algunos de ellos son la posibilidad de realizar movilidad virtual con diversas instituciones tanto nacionales como internacionales, así como participar en seminarios y coloquios virtuales con la posibilidad de ser

integrado como participante o como parte del equipo organizador, como se manifiesta en el siguiente testimonio:

[...] ¿Quién me diría que iba yo a estar haciendo movilidad?, aunque la experiencia no fue tan satisfactoria como yo hubiese querido, es una realidad, pero dices, “quién dijera que estuve estudiando en otra plataforma, con otra manera, un lenguaje completamente distinto, una forma de ser”, nadie me lo pudiera contar más que yo que agarré esa oportunidad. Más que como adicionales, es como esas oportunidades que hay para hacer [...] (Estudiante 2).

Sin embargo, también existen apreciaciones que indican que la modalidad no escolarizada precisa de apoyos que se consideran necesarios, como la oportunidad de aplicar para becas económicas para sus estudiantes, como refiere el siguiente testimonio:

[...] porque realmente todos queremos beca para poder apoyarnos en esa parte monetaria, este creo que agilizar un poquito esa parte, de ver cómo apoyar al alumno en otros programas [...] (Estudiante 4).

Desde la perspectiva de los participantes del estudio, la comunicación con departamentos o instancias relacionadas con la modalidad se reconoció como un aspecto que no ha apoyado de manera adecuada para transitar de manera adecuada los estudios. Los participantes identifican que dicha comunicación no ha sido fluida para dar una respuesta oportuna en aspectos como las fallas tecnológicas con la plataforma *Moodle*, así como el sistema de servicios educativos donde se informa a los estudiantes sobre sus calificaciones finales de cada asignatura, los procesos de inscripción o reinscripción a los cuatrimestres o los procesos para dar de baja o alta alguna asignatura:

[...] yo siento que la plataforma empezó como a tener sus cambios, pero al fin y al cabo es como un retroceso, ¿no?, porque siento que se inició muy bien, con detalles normales que los fueron subsanando. Siento que eso fue como un retroceso; a lo mejor cambiaron de programador o no sé. Creo que fue a partir del tercer cuatrimestre: en eso ya no me aparecían mis tareas, me aparecían dobles todas, no sé si ya se fijaron, aparecen dobles y si yo le pongo cinco a ya

ves que pues se cambió el esquema de entrega de tareas, primero eran seis en el primer cuatrimestre ya luego creo el segundo, ya se empezaron con que dos tareas dependiendo como organizaron su planeación de los maestros [...] (Estudiante 3).

A partir del marco analítico de Duart y Lupiáñez (2005) sobre la gestión de modalidades *e-learning*, reconocemos dos áreas de mejora por parte del establecimiento educativo: el fortalecimiento de los recursos de apoyo (informacionales y relacionales) y la adaptación continua de la propuesta educativa atendiendo al tipo de estudiantado, particularmente en el tiempo que puede dedicar a los estudios.

Un elemento por destacar es el reconocimiento de que una proporción del estudiantado de modalidades no escolarizadas también demanda una necesidad de apoyo económico para sus estudios, a pesar de que la evidencia reportada señala como una de sus características la solvencia económica (Camacho et al., 2015). Este es un elemento que merece mayor reflexión asociada a cómo fortalecer los procesos de inclusión educativa.

### **Reflexiones finales**

Los avances de la investigación educativa sobre el estudiantado en la educación superior en México han evidenciado, por lo menos desde hace un par de décadas, la diversificación de este sector educativo. Para el caso de nuestra exploración centrada en los estudiantes en modalidades no escolarizadas, consideramos que dicho rasgo se mantiene, sin embargo, una hipótesis que empezamos a trabajar es que el tipo de heterogeneidad está colocada en otros aspectos diferenciados respecto al momento del ciclo de vida en la cual se encuentra el alumnado que opta por este tipo de modalidad. Consideramos que esto tiene relación, por ejemplo, con haber transitado y acomodado cuestiones relacionadas con el cuidado de otros, con una mayor inmersión en el campo laboral y con contar con un mayor recorrido en los procesos de independencia con la familia de origen. Será preciso ahondar más en perfilar al estudiante de las modalidades virtuales en función de sus rasgos personales, así como el tipo de sector socioeconómico y cultural al que pertenecen, lo mismo que su relación con las transformaciones socio-culturales más amplias, así como la manera como dichos estudiantes reflexionan acerca de la función y valor social de los estudios superiores.

Estudiar las trayectorias formativas del estudiantado en modalidades no escolarizadas plantean múltiples desafíos a los establecimientos educativos. En lo que respecta a los avances preliminares que mostramos en este trabajo, reconocemos varias aristas que merecen atención institucional. Entre ellas: mejorar los canales de comunicación con el estudiantado, atender a respuestas más oportunas y expeditas respecto de sus necesidades de las plataformas educativas que emplea la modalidad, procurar apoyos económicos para solventar sus estudios y afinar los procesos de inducción para comprender la modalidad no escolarizada y desarrollar las habilidades tecnológicas necesarias. También, será importante implementar acciones institucionales sistemáticas para fomentar un mejor conocimiento entre el estudiantado que apoye procesos para la conformación de grupos de trabajo, que identificamos puede ser un factor favorable para la permanencia del estudiantado.

Cada una de estas aristas arriba señaladas supone la activación y trabajo conjunto en diferentes áreas institucionales que apoyan el proceso educativo del estudiantado de la modalidad no escolarizada, que implica procesos de coordinación y comunicación. En este sentido, coincidimos con Flavia Terigi (2017) en la necesidad de recolocar la mirada al desafío de la atención de trayectos más diversos a un nivel sistémico, y no como problema individual-personal del estudiantado. Creemos que el esfuerzo vale la pena si con ello logramos atender la amplia gama de trayectorias diversas y flexibles, mejorar la experiencia escolar, ser más inclusivos y garantizar el derecho a la educación.

## Referencias

Arras, A., Bordas, J., y Gutiérrez, M. (2017). Percepciones de estudiantes y docentes en e-posgrado sobre competencias en TIC de educandos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1186-1204. <https://doi.org/10.4185/RLCS>

Arras, A., Gutiérrez, M., y Bordas, J. (2017). Escenarios de aprendizaje y satisfacción estudiantil en posgrado virtual 2010, 2014 y 2015. *Apertura*, 9(1), 110-125. <https://doi.org/10.18381/Ap.v9n1.918>

Barberá, E., y Badía, A. (2004). Educar en aulas virtuales: orientaciones

para la innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Antonio Machado Libros SA.

Bartolucci, J. (2019). El perfil del alumno de primer ingreso a las licenciaturas de la UNAM: generación 2016-1. Seminario trayectorias y transiciones educativas en México. UNAM.

Benítez, M.; Becerra, G., y Soto, R. (2004). Trayectorias escolares de los estudiantes de la generación 1998 y 1999 de la Facultad de Contaduría y Administración de la UASLP. Revista de la Educación Superior, 33(131). <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/131/01.html>

Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Bellaterra.

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las "trayectorias escolares". Revista Actualidades Investigativas en Educación, 17(3), 1-30.

Buquet, A. y Moreno, H. (2017) Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en México. CEPAL-Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega.

Cabero-Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 8(15), 138-147. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57384>

Camacho, I., Gómez, M., y Pintor, M. (2015). Competencias digitales en el estudiante adulto trabajador. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 37(2), 10-24.

Carranza, M., y Caldera, J. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el blended learning. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(1), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>

Casillas, L. (2022). Modalidad abierta, a distancia y mixta: mecanismos para disminuir la desigualdad educativa. Revista Digital Universitaria, 23(1). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.1.10>

Casillas, M. Ortiz, V., y Badillo, J. (21 al 25 de septiembre de 2009). Las experiencias escolares de los estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. [Ponencia] X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.

De Garay, A. (2001). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. ANUIES.

De Garay, A. (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *El Cotidiano*, 19(122), 75-85. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512209.pdf>

De Garay, A. (2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. Ediciones Pomares.

De Garay, A.; Miller, D., y Montoya, I. (2017). Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras. ANUIES.

Duart, J., y Lupiáñez, F. (2005). La gestión y administración del e-learning en la universidad. Conclusiones. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(1), 100 -106. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78017141012.pdf>

Edel, R., y Navarro, Y. (Coords.). (2015). Entornos virtuales de aprendizaje: estado del conocimiento en el periodo, 2002-2011. ANUIES.

Elder, G., Kirkpatrick, M., y Crosnoe, R. (2003). Chapter 1. The emergence and development of Life Course Theory. En J. Mortimer, M. Shanahan, *Handbook of the Life Course*, 3-19. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Friedkin, N. (2001). Norm formation in social influence networks, *Social Network*, 23(3), 167-189. 10.1016/s0378-8733(01)00036-3

González, M. (2018). Percepción del desempeño docente-estudiante en la modalidad mixta desde una mirada ecosistémica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 370-393. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.346>

Guzmán, C., y Serrano-Sánchez, O. (2007). Los cambios en la composición

social de la población estudiantil de la UNAM (1986-2003). En A. Mingo (coord.), *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos* (pp. 164-208)-IISUE-UNAM.

Hernández, C., y Juárez, M. (2018). Satisfacción de los estudiantes en un curso propedéutico de matemáticas en e-modalidades. *Apertura*, 10(2), 6-19.

Jara-Villaruel, C. (2023). La feminización de la docencia en la investigación científica: una revisión integrada. *Revista Punto Género*, 19, 288-322. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2023.71218>

León, O. G., y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4a. ed.). McGraw-Hill. <https://elibro.net/es/lc/uqroo/titulos/229043>

Longa, F. (2010). Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes. En VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

López-Ramírez, M., y Esquivel-Cordero, P. (2021). Caracterización de estudiantes de distintos tipos de instituciones de educación superior en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 60(3), 71-96. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.408>

López-Ramírez, M., y Rodríguez, S. (Coords.). (2022). *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional*. UNAM.

Miller, D., y Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la educación superior*, 45(177), 17-42. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.003>

Moreno, O., y Cárdenas, M. (2012). Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de Psicología en México. *Perfiles Educativos*, 34(136), 118-136. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31767>

Ramírez-García, R. (2013). Cambiar, interrumpir o abandonar: la construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica (2ª ed.). ANUIES.

Sánchez, C., González, E., y Dorantes, J. (2024). Tecnologías de la Información y de la Comunicación y su relación con los estudiantes. En Ramírez, A. y Escudero, A. (Coordinadores). Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Educación. Área temática 18, Volumen 3. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Soberanes, M. (2022). El SUAyED y su papel ante la desigualdad educativa. *Revista Digital Universitaria*, 23(1).

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. México: Paidós.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

UQROO. (2021). Plan de estudios para la modalidad no escolarizada. Licenciatura en Educación. [Archivo PDF]. [https://www.uqroo.mx/UqrooVirtual/PDF/2021/PLANES\\_DE\\_ESTUDIO/PE\\_UqrooVirtual\\_Educacion\\_2021.pdf](https://www.uqroo.mx/UqrooVirtual/PDF/2021/PLANES_DE_ESTUDIO/PE_UqrooVirtual_Educacion_2021.pdf)