



FUNDAMENTACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN PARA EXPLORAR RECORRIDOS Y VALORACIÓN DE OPORTUNIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DE EGRESADOS DE BACHILLERATOS EN POBLACIONES MARGINADAS

José Francisco Alanís Jiménez
Universidad Nacional Autónoma de México
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Área temática: Área 9. Sujetos de la educación.

Línea temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

Se presentan avances de investigación sobre un estudio acerca de egresados de bachilleratos en poblaciones marginadas, en el que se busca identificar sus recorridos y valoración de posibilidades en función de su ingreso a la educación superior y la integración al mercado de trabajo. Para ello, al identificar a la entrevista semiestructurada como un instrumento adecuado para el tipo de información que se espera recabar, se presenta la fundamentación y proceso de estructuración de los temas que tendría que contemplar el instrumento utilizado en campo. Como referencial teórico se alude al enfoque de capacidades de Nussbaum (2018), la capacidad de aspiración trabajada por Appadurai (2004), el estudio sobre expectativas de alumnos de bachillerato de Sifuentes (2018) y el modelo actancial de la semántica estructural de Greimas (1971). Los contenidos de la entrevista se estructuran en tres fases (apertura-desarrollo-cierre) y a su vez el desarrollo se divide en dos dimensiones –cultural y personal– las cuales abarcan temas que eventualmente se agrupan en categorías útiles para su posterior análisis. Se enuncian todas ellas, así como las temáticas que abarcan. En las conclusiones se ofrecen algunas orientaciones adicionales para mejorar la aplicación del instrumento como parte del trabajo de campo, invitando a los investigadores y sus colaboradores a desempeñar un trabajo de alta calidad y compromiso con los actores más vulnerables, manteniendo en mente sus mejores intereses.

Palabras clave: Acceso a la educación superior, Egresados, Entrevistas, Educación y empleo, Expectativas profesionales.

Introducción

La educación media superior es de los niveles educativos en los que más se requiere hacer investigación e incluso, de acuerdo con Schmelkes (INEE, 2018a), es en el que menos se investiga. Una de las razones por las que esta circunstancia se vuelve más apremiante radica en que hasta hace pocos años las condiciones generales sobre las cuales venía funcionando este nivel han cambiado de manera significativa.

En 2008 se echa a andar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) con la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) así como la instauración de un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias, con el que se consigue homogeneizar hasta cierto punto a alrededor de 25 modalidades o subsistemas por los cuales se puede cursar el bachillerato en México (de Ibarrola, 2018). Más adelante, en 2012 se vota la obligatoriedad para este nivel educativo, lo que espera cumplirse para el ciclo 2021-2022. Finalmente, para el ciclo 2017-2018 comienza la implementación de un nuevo modelo educativo y diseño curricular que recoge la intención de que todos los estudiantes puedan desarrollar su máximo potencial.

Con cerca de 6 millones de estudiantes de Educación Media Superior (EMS), las coberturas han sido poco consistentes al no siempre distinguir la tasa bruta de la neta, o especificar las metodologías con que se produjeron, sin embargo, a grandes rasgos se puede describir que la tasa bruta, la cual considera a la matrícula total de la EMS dividida solo entre la población de 15 a 17 años o hasta los 19 –según sea su metodología– ronda el 80%, mientras que la tasa neta considera sólo la matrícula para el rango de edad correspondiente y aún no alcanza los dos tercios. Para más detalles al respecto, compárense los datos reportados por de Ibarrola (2018), con los de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2018) (Ortega, 2018), el INEE (2018b) y el INEGI (2018).

Pero a pesar de las diferencias, las tendencias en general coinciden en señalar que la cobertura de la EMS ha estado creciendo en los últimos años, aunque también son notorias las diferencias de acceso entre poblaciones rurales y urbanas, por tamaño de la localidad, nivel de ingreso, pertenencia a un grupo indígena o padecimiento de alguna discapacidad (Ortega, 2018). Aunado a ello, las mediciones disponibles acerca de su calidad académica muestran resultados muy limitados, especialmente para estudiantes con un bajo nivel de ingreso, padres de habla indígena y provenientes de bajos niveles educativos (INEE, 2018c).

En 2013 inició el proyecto de los Telebachilleratos Comunitarios (TBC), que tenía como finalidad atender poblaciones menores de 2500 habitantes y que no tuvieran otro servicio de EMS en 5 Km a la redonda. Un estudio de Weiss (2017) da cuenta de ello y, en continuidad con el mismo, en 2018 se publicaron los resultados de otra investigación realizada desde el CRIM de la UNAM en colaboración con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) acerca de la implementación del Marco Curricular Común en los bachilleratos de mayores carencias en el país: los telebachilleratos estatales (TBE), los bachilleratos del sistema de Educación Media Superior a Distancias (EMSAD) y los TBC (Guzmán, 2018).

El presente texto se basa en los avances de una investigación que busca dar continuidad a las ya realizadas por Weiss (2017) y Guzmán (2018), con el objetivo de describir los recorridos y la valoración de las posibilidades que hacen los egresados de bachilleratos en poblaciones marginadas, en su búsqueda por integrarse a la educación superior y el mercado de trabajo, a través de un estudio cualitativo en casos. Para ello, también se estableció el objetivo particular de orientar la recolección de datos a partir de un instrumento diseñado conforme al referencial teórico de la investigación, capaz de reflejar la capacidad de aspiración de los sujetos de estudio a través de sus recorridos y la valoración de posibilidades que ellos hacen. En el apartado de conclusiones se revisa el cumplimiento de este objetivo, se aportan consideraciones para la utilización del instrumento y se pondera su utilidad para la investigación.

Desarrollo

La organización temática

De acuerdo con Kvale (2011) la organización temática es un procedimiento previo a la recolección de información, en el cual se aclaran 3 cuestiones: el porqué, el qué y el cómo. El primero corresponde al propósito del estudio; el segundo al conocimiento previo en relación con el tema; el tercero corresponde a las elecciones metodológicas. Siguiendo esta propuesta –y dado que ya se ha establecido el objetivo de la investigación en curso– a continuación se presenta una síntesis de un referencial teórico e interpretativo para la elaboración del instrumento que nos atañe. Posteriormente se resumirán los criterios metodológicos de dicho instrumento y finalmente se describirán los resultados de aplicar ambos criterios en la elaboración del mismo.

El referencial teórico interpretativo

Para esta investigación se parte de una concepción de “justicia” y “equidad educativa” que dan una importancia central a la manera en que las personas se empoderan y buscan desarrollar su máximo potencial, siendo consideradas como fines en sí mismas y nunca como medios. De esta manera, se asume con Latapí (1993) que se deben desarrollar las capacidades de todas las personas y además privilegiar con mayores recursos a quienes tienen menores posibilidades.

Aunque la exposición de esas bases conceptuales es tema de otra ponencia, con estos puntos de partida se establece la importancia de investigar desde la perspectiva de los sujetos. Por ello el marco referencial interpretativo que se ha decidido adoptar es de carácter fenomenológico.

La fenomenología es una corriente filosófica que surge desde finales del siglo XIX dando un lugar central a la percepción y la experiencia personales. Posteriormente se va extendiendo y modificando durante el Siglo XX. Álvarez-Gayou (2003) señala que desde este referencial interpretativo las personas “solo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos. De esta forma, los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones” (pág. 86). También señala que la entrevista suele ser el instrumento más útil para tal efecto.

La perspectiva fenomenológica es compatible con el enfoque de Capacidades (Nussbaum, 2012), que reconoce a la persona como fin y se concentra en sus “libertades centrales”. Las capacidades, a diferencia de las competencias, no responden a un parámetro de verificación establecido desde criterios externos, sino desde el desarrollo de la agencia y las posibilidades que cada persona tiene para elegir con libertad entre distintas opciones. Es así que Appadurai (2004) identifica la capacidad de aspiración como una “meta-capacidad” en tanto que al orientarse hacia un futuro reflexionado y elegido, orienta el desarrollo de muchas otras capacidades, otorgándoles valor desde su propia perspectiva. Appadurai considera que la capacidad de aspiración es clave para que las personas salgan por ellas mismas de sus condiciones de pobreza, haciéndoles sujetos de su propio desarrollo. Pero el autor también señala que se trata de una capacidad cultural, puesto que los significados de las valoraciones llevadas a cabo por cada persona están inmersas en un contexto más amplio de manera que, aunque sean elegidas de manera libre y consciente, las aspiraciones adquieren un significado que solo puede ser comprendido a la luz de elementos culturales, tales como instituciones, relaciones interpersonales o con la tecnología, economía, rituales y consensos.

Tales significados se expresan a través de narrativas personales o colectivas, reflejando la manera en que cada quien experimenta su propio recorrido. El término “recorrido” es utilizado en la investigación en curso debido a su gran alcance, puesto que incluye no solamente al estado inicial y final que caracteriza a las transiciones, y no solamente una serie de puntos o momentos relevantes que componen una trayectoria, sino la inclusión de todos los componentes de un proceso ya resignificado por cada persona. Así, los recorridos expresados en formas narrativas, contienen la valoración de posibilidades que cada quién se atribuye en un contexto particular, para “salir adelante” eligiendo metas y asumiendo contingencias, así como para asumir su lugar en el mundo.

Los recorridos y la valoración de posibilidades, implicados en las narrativas de los egresados, en su búsqueda por integrarse a la educación superior y el mercado de trabajo, pueden ser analizados apoyándose en una herramienta de la Semántica estructural: el modelo actancial de Greimas (1971). El modelo sugiere 3 etapas para el análisis en las que emergen dos formas complementarias de dar sentido a las contrariedades y sus eventuales resoluciones, lo que se traduce en la posibilidad de identificar factores obstaculizantes y favorecedores para lograr la finalidad esperada.

Así, el análisis de las narrativas de los egresados, apoyándose en el modelo actancial de Greimas, permitirá delinear sus recorridos y valoración de posibilidades, asignándoles significado en sintonía con sus propios ambientes contextuales e identificando elementos que desde su perspectiva les son favorecedores u obstaculizantes.

Para concluir con esta reseña sobre referentes teóricos e interpretativos, se retomará también la investigación para tesis doctoral de Sifuentes (2018), sobre las expectativas de estudiantes próximos a egresar del bachillerato en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. En su modelo de análisis Sifuentes incorpora factores estructurales y relacionados con el origen social, los cuales no dependen directamente de los sujetos, así como otros que sí están dentro de sus posibilidades de control o elección.

La autora encuentra diferentes grupos de estrategias o cursos de acción ideados por los estudiantes próximos a egresar, en los que influye en cierta medida sus condiciones de origen social, sin embargo, encuentra una explicación de mayor peso en la postura de estos mismos jóvenes ante la educación superior. Dichas posturas a su vez se fundamentan en la percepción que los estudiantes tienen de sus propias capacidades. Así, la condición social es relevante, pero no basta para explicar por qué algunos estudiantes de escasos recursos ponen sus expectativas en las universidades de mayor demanda. (Sifuentes, 2018, págs. 212-214).

Por otra parte Sifuentes, al igual que Auli (2018) distingue entre aspiraciones y expectativas, siendo que las primeras pueden estar dominadas por la fantasía o meros deseos, mientras que las segundas contemplan posibilidades más realistas. En el caso de la investigación que nos atañe, no se hará mayor distinción entre estos términos en función de que el referente interpretativo fenomenológico se centra en la perspectiva del sujeto, además de que en ocasiones no se cuenta con elementos suficientes para distinguir cuáles perspectivas sobre el futuro son más o menos “reales”. Si el investigador asume este tipo de juicios, lo hace bajo su propio marco de referencia acerca de lo que es posible y lo que no lo es. Por otro lado, cuando Appadurai se refiere a la capacidad de aspiración implica en ella una reflexión que si bien está inmersa en un contexto cultural también parte desde la subjetividad de las personas.

Con estas consideraciones en mente, desde el modelo analítico de Sifuentes fueron recuperadas varias temáticas desde una dimensión estructural y otra individual. En nuestra investigación esto se tradujo en una dimensión cultural y otra personal y, en los apartados siguientes, se describen sus contenidos. Previamente se hacen consideraciones de carácter metodológico, retomando la organización temática de Kvale (2011).

Los criterios metodológicos

Después de aclarar el objetivo de la investigación –el porqué– y revisar los conocimientos previos del tema –el qué–, se prosigue con el método –el cómo–. También Silverman (2010) señala que los métodos solo adquieren significado y vitalidad por su posicionamiento desde una perspectiva teórica en particular. En este sentido, ya se había señalado junto con Álvarez-Gayou (2003) la pertinencia de la entrevista con el trasfondo del referencial interpretativo fenomenológico.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987), dentro de los diferentes tipos de entrevistas, los que pueden ser más apropiados desde la perspectiva fenomenológica son las semiestructuradas (con preguntas flexibles); a profundidad (buscando comprensión detallada de las experiencias personales) y no directivas: “El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo.” (Taylor y Bogdan, 1987, pág. 114).

Por ello, la estructura que se propone a continuación también es flexible en función de las características de cada persona entrevistada, partiendo de cuestiones generales e información más superficial, tendiendo paulatinamente a las categorías de mayor interés, implicación personal e información sensible. Asimismo, se toman en cuenta las categorías y temáticas derivadas de las revisiones teóricas a fin de cubrir todos los aspectos de interés para las mismas sin perder de vista la finalidad de la investigación.

Dimensiones, categorías y temas

La estructura de la entrevista puede describirse de manera dinámica o de manera temática (Kvale, 2011). La dinámica corresponde a una guía secuenciada tomando en cuenta la relación entre quien entrevista y quien es entrevistado, llevando una progresión muy similar a la que finalmente ocurrirá (puesto que ya en la práctica, el orden de una entrevista semiestructurada se puede modificar). En cambio la estructura temática se basa en la inclusión de todas las dimensiones y categorías previamente identificadas.

En este texto se presenta una estructura dinámica de tres fases (apertura-desarrollo-cierre), pero dentro de cada una de ellas se aborda una estructura temática, por lo que antes de llevar a cabo una entrevista en campo, probablemente se tendría que modificar el orden de las preguntas considerando su escenario y la manera en que fluya la relación con la persona entrevistada.

Fase de apertura

La finalidad de esta fase es generar un *rapport* (Taylor y Bogdan, 1987), pero en este caso también se busca obtener un registro de consentimiento informado. Por ello, más que establecer temáticas, simplemente se sugiere abarcar los siguientes puntos: Presentación del entrevistador. Explicación de los objetivos de la investigación y cómo se espera que la entrevista contribuya con los mismos. Registro de consentimiento informado, aclarando que la información se manejará con confidencialidad y que en cualquier momento que lo solicite la persona entrevistada, la entrevista se puede detener o dejar de grabar.

Fase de desarrollo

Esta fase tiene la finalidad de recabar toda la información necesaria para cubrir los objetivos de la investigación. La presentación temática se ordena en dos dimensiones: la cultural y la personal. La primera abarca siete temáticas que no requirieron ninguna agrupación por categorías y, más bien, se ordenaron siguiendo un modelo de “embudo”, en el que se comienza por los temas más amplios y generales hasta los más específicos en términos de interacciones (Kvale, 2011). Así, el primer tema, denominado “Población” abarca una descripción de la localidad que se habita. Continúa el tema “Instituciones”, que abarca la identificación de espacios de trabajo, escuela y familia. En este sentido importa identificar si el entrevistado mismo trabaja, estudia, ambas a la vez o ninguna; también con quién vive y qué opinión tiene cada una de estas cosas.

Al tercer tema se le denominó “Noósfera” y surge a partir del señalamiento de Sifuentes (2018) acerca de la influencia de la poca e incompleta información que rodea a los jóvenes, moldeando sus expectativas.

Al mismo tiempo, su exposición a distintos contenidos mediatizados reflejan una comprensión del medio compartida con el grupo social. Por ello este tema incluye preguntar cómo se enteraran de distintas opciones de estudio o trabajo, así como identificar los medios de comunicación que más utilizan para informarse y entretenerse.

El cuarto tema se refiere a las amistades: quiénes y cuántos son (podrían ser sujetos de entrevistas posteriores), identificando además en qué coinciden o disienten con respecto a escuela y trabajo. Continúa el quinto tema “Comunidad”, que no busca tanto reflejar los grupos que rodean al entrevistado sino rasgos identitarios de la persona. En este tema se pregunta por distintas formas de participación social que puedan tener, si hablan alguna lengua indígena y cuál es su percepción sobre la seguridad en su entorno.

El sexto tema es el de las agrupaciones, que para Appadurai (2004) resaltan como espacios de consensos, muy importantes para el desarrollo de agencia colectiva. Por ello se interroga a los entrevistados acerca de su participación en grupos de pares, si en ellos hay rituales y si participan de alguna forma en la toma de decisiones.

Finalmente para el séptimo tema retomamos de Sifuentes (2018) la noción de “Significant Others” (SO): “La teoría de los SO señala que el sentido de identidad de una persona es influido por las actitudes y las opiniones de individuos específicos que significan una fuente de información.” (pág. 29). Así, los SO pueden ser de dos tipos: *Definer*, cuando se tiene relación interpersonal directa con la persona significativa, y *Model*, cuando la relación es unilateral y está mediatizada (se esperaría que hubiera coherencia con los hábitos de medios identificados como parte de la Noósfera).

La dimensión personal incluye temáticas agrupadas en cuatro categorías. La primera se refiere a las capacidades, tomando en cuenta criterios aportados Nussbaum (2012) así como otros recogidos desde Sifuentes (2018). Dentro de esta categoría se encuentran a su vez cinco temas: 1) manejo de tecnologías y autopercepción sobre su relación con ella; 2) situación económica personal y autosuficiencia; 3) factibilidad y disposición para trasladarse; 4) autoeficacia percibida en relación al conocimiento, el aprendizaje escolarizado y emigrar; y 5) la capacidad de aspiración, que abarca las prioridades a futuro, metas claras en el ámbito educativo, laboral, patrimonial y relacional, así como estrategias previamente ideadas al respecto o planes alternativos ya contemplados (si es que los hay).

La segunda categoría de la dimensión personal se refiere a los recorridos y sus relatorías, principalmente sobre tres temas: antecedentes escolares, laborales y familiares. Debido a la importancia de esta categoría para contextualizar a las otras así como por su carácter de escucha abierta que se presta para reforzar el *rapport*, sería recomendable preguntarla al inicio de la fase de desarrollo.

La tercera categoría personal se refiere a la valoración de posibilidades, y contempla seis temas retomados y adaptados principalmente desde la investigación de Sifuentes (2018): 1) postura ante la educación superior (para qué sirve y cuál sería el papel del estudiante); 2) postura ante el mercado de trabajo; 3) valoración de la

utilidad de la formación recibida; 4) mapa de opciones escolares y laborales (cuáles son, cómo se enteró de ellas y cuáles considera mejores o peores); 5) principales apoyos identificados; y 6) principales obstáculos.

La cuarta y última categoría corresponde al modelo actancial y se sugiere ponerla al final de la fase de desarrollo meramente con el fin de verificar si en las narrativas fue posible identificar qué o quienes están representando 5 actantes: objeto, destinador, destinatario, adyuvantes y oponentes.

Fase de cierre

Para esta fase se propone recoger los datos del entrevistado, tales como su nombre, género, edad, localidad, estado civil y dependientes. Asimismo se aplican las seis preguntas de la AMAI (2018) para determinar niveles socioeconómicos y se le intercambiarán datos de contacto tales como correo y teléfono propios, o de otros potenciales entrevistados (compañeros egresados, profesores, amigos o familiares). Por último se debe verificar que el estado emocional del entrevistado es estable y que queda satisfecho con la entrevista.

Conclusiones

Después de haber expuesto los fundamentos y la estructura para una entrevista a profundidad, se considera cubierto el objetivo particular de orientar la recolección de datos a partir de un instrumento diseñado conforme al referencial teórico de la investigación, capaz de reflejar la capacidad de aspiración de los sujetos de estudio a través de sus recorridos y la valoración de posibilidades que ellos hacen.

Como consideraciones para la aplicación final del instrumento, retomamos que en el apartado anterior se describió una estructura con fases dinámicas aunque con contenidos estructurados de acuerdo con las temáticas. Por ello se sugiere modificar el orden de las preguntas en función de las características del entrevistado y su contexto. Es importante añadir que las temáticas también se pueden usar como lista de cotejo, para evitar repetirlas cuando en el transcurso de las respuestas anteriores se abarcaron los requerimientos de temas posteriores. Estos aspectos siempre están sujetos a modificaciones provenientes del contacto con el campo y es de esperar que esto suceda para obtener información relevante y de la mejor calidad posible.

Las guías de entrevista en investigaciones cualitativas frecuentemente dejan demasiados aspectos abiertos al criterio de los investigadores, que sin embargo no suelen describir de qué manera las diseñaron. El presente texto funciona como referente para la planeación de entrevistas a profundidad en el ámbito educativo con actores en condiciones vulnerables. Siendo que es con ellos con quienes la investigación debe mostrar su mayor compromiso y ser realizada con la mayor calidad posible (van Dijk, 2003), su aprobación y utilización –abiertas a la discusión– quedan como una contribución relevante y necesaria para el ámbito de la investigación educativa en nuestro país.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- AMAI. (2018). *Cuestionario para la aplicación de la regla AMAI 2018 y tabla de clasificación*. Recuperado el abril de 2019, de Niveles socioeconómicos AMAI: <http://nse.amai.org/wp-content/uploads/2018/04/Cuestionario-NSE-2018.pdf>
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. En R. Vijayendra, & M. Walton, *Culture and public action* (págs. 59–84). Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press.
- Auli, J. I. (2018). *Escolaridad y trabajo de jóvenes rurales. Un estudio etnográfico en San Juan Coyula, Oaxaca* [Tesis de Maestría]. México: DIE-CINVESTAV.
- de Ibarrola, M. (2018). La formación escolar para el trabajo en el nivel medio superior del sistema educativo mexicano. Antecedentes históricos y panorama general actual. En M. de Ibarrola, *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas* (págs. 3–53). México: DIE-CINVESTAV y SEMS-SEP.
- Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación]. (2018a). *Avances y dificultades en la implementación del marco curricular común* [video en línea, grabado el 20 de marzo de 2018]. Obtenido de: <https://youtu.be/EKu6-p0GNYY>
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación]. (2018b). *Panorama Educativo Nacional. Indicadores del sistema educativo nacional 2017. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación]. (2018c). *Planea. Resultados nacionales 2017*. México: INEE.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2018). *Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) 2017. Tabulados básicos. 2018*. Recuperado el 26 de abril de 2019, del sitio web del INEGI: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enh/2017/tabulados/enh2017_tabulados_basicos_xlsx.zip
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII (2), 9–41.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear Capacidades* [epub]. . Barcelona: Espasa Libros.
- Ortega, S. B. (2018). Las ventajas competitivas de la UEMSTIS en el futuro próximo. [Conferencia Magistral] *1er Congreso Nacional UEMSTIS*. 26 y 27 de octubre de 2018. México: UEMSTIS [Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios]. Video disponible en <https://youtu.be/0Oef3tTEhd8>.
- SEMS. (2018, marzo, 20). *Se incrementó hasta 82 por ciento la cobertura del nivel medio superior*. Recuperado el 26 de abril de 2019, de Subsecretaría de Educación Media Superior: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/Se_incremento_hasta_82_por_ciento_la_cobertura_del_nivel_medio_superior
- Sifuentes, V. I. (2018). *Entre el Deseo y lo Posible: Expectativas en torno a la Educación Superior de Estudiantes por Egresar de Bachilleratos Públicos en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México* [Tesis Doctoral]. México: El Colegio de México.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research* (3ª ed.). Londres: Sage.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak, y M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 143–177). Barcelona: Gedisa.
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. México: INEE.