

Conformación de las trayectorias escolares de los estudiantes de un programa de maestría: un estudio de caso

Conformation of the educational trajectories of the students in a Master's degree program: a case study

Héctor Avilez Morgado ¹

Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria ²

Resumen: El presente artículo de investigación analiza las trayectorias de los egresados de un programa de maestría, que orienta sus prácticas hacia la formación de investigadores en Psicología aplicada a la educación. Utilizamos una metodología cualitativa, en la que se abordó el estudio de caso tipo instrumental con el propósito de contrastar las generalidades y particularidades que se tienen en los casos seleccionados. Se complementó con el diseño de un cuestionario para acceder a la información de nuestros colaboradores. Los resultados revelan que las trayectorias escolares de los estudiantes se integran por diferentes elementos que influyen en su futuro académico, científico y laboral. Identificamos que algunos casos mantienen una correspondencia con las temáticas y los quehaceres con los que fueron formados en el posgrado, mientras que, en otros, no mantienen esta misma sincronía. Se reconocen algunos aspectos que inciden en el actuar del programa y en el devenir de los estudiantes.

Palabras clave: programa de investigación, formación de formadores, estudiante graduado, ruta escolar, incentivos del comportamiento

¹ Maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Xalapa, Veracruz. México. Correo electrónico: hectoravilesmorgado3@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-1666>

² Maestro en Ciencias Sociales. Xalapa, Veracruz. México. Correo electrónico: edegetali@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8604-1529>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, Nº 43, abril-septiembre 2024. Pág. 111-129.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)07](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)07) / Recibido: 7/08/2023 / Aprobado: 16/09/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *This research article analyzes the trajectories of the graduates of a master's program, whose practices are oriented towards the training of researchers in Psychology applied to education. We used a qualitative methodology, in which we approached the instrumental type case study with the purpose of contrasting the particularities of these. I was complemented with the design of a questionnaire to access the information of our collaborators. The results reveal that the students' school trajectories are integrated by different elements that influence their academic, scientific and labor future. We identified that some cases maintain a correspondence with the subjects and tasks with which they were trained in the postgraduate program, while others do not maintain the same synchrony. We recognize some aspects that influence the performance of the program and the academic, scientific and even labor future of the students.*

Keywords: *research program, training of trainers, graduate student, school pathway, behavior incentive*

Introducción

Los procesos de formación dentro de las instituciones de educación superior (IES) y los correspondientes programas de posgrado influyen tanto en la constitución de habilidades científicas como en las posibilidades laborales que enfrentan sus egresados. Si bien es cierto que existe una cercana relación con las IES, la manera en que se es institucionalizado el comportamiento científico dentro de los programas de posgrados representa una cohesión de múltiples factores que participan en el devenir laboral y académico de los estudiantes.

De manera general, la investigación y la formación de investigadores en el contexto mexicano se han desarrollado por las indicaciones administrativas e institucionales del actual Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) -previamente Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)-, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Flores, 2018), así como por el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) y el ya existente Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

El soporte y la reglamentación que instauran estos organismos se perciben como los ideales de las prácticas académicas y de investigación que orientan la labor de los académicos, investigadores y estudiantes que participan en los posgrados. Cada programa establece diversas estrategias curriculares para alcanzar, en un corto o mediano plazo de tiempo, los estándares que se visualizan sobre los programas federales (conformación y orientaciones que tienen sus planes o programas de estudio y las perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan las actividades académicas y científicas que emprenden los actores).

En el caso del contexto mexicano -y en otras partes del mundo-, se conforman los Cuerpos Académicos (CA) y las Líneas de Generación y Aplicación del Conoci-

miento (LGAC), los cuales se adhieren a los programas académicos con el objetivo de darle un ordenamiento en las actividades académicas y científicas que efectúan tanto los académicos como los estudiantes. Respecto a los CA, podemos señalar que componen un sustento actoral de las LGAC, mientras que las LGAC constituyen la manera en la que se organizan los posgrados.

Cuando los posgrados concretan estas estrategias y son reconocidos por los programas promotores del desarrollo científico del país, logran obtener diferentes apoyos para los estudiantes -becas, seguros médicos, entre otras cosas- y para las actividades relacionadas con la investigación que emprenden los académicos. No obstante, estos reconocimientos repercuten en la manera en que se establecen las dinámicas de trabajo que formalizan los actores, lo que deriva en segmentaciones entre los actores y los grupos.

De acuerdo con Pallán y Marúm (1997), en la mayoría de los posgrados, esta lógica regulatoria y evaluativa de las prácticas les confiere una constante idea de competitividad a sus académicos que participan dentro de los CA o en las LGAC de los programas, lo que les convierte, en palabras de Latour (2017) y García (2007), en agentes capitalistas que buscan producir e intercambiar aquellos bienes que cosifican al ideal científico que se tiene en los programas evaluadores.

Para algunos autores, la disposición de recursos (económicos, sociales, académicos y científicos) que tienen ciertas LGAC o CA en los posgrados constituye una herramienta que potencializa las actividades que emprenden sus actores, pero también alude a un sentido que tiende a apremiar el valor meritocrático y el individualismo de algunos representantes (Sime-Poma, 2013; Silva-Montes y Castro-Valles, 2014; Cordero *et al.*, 2021).

Estudios previos han mostrado el relieve que tiene el estudiar a los programas de maestría, debido a que constituye el inicio de la formación científica de los estudiantes, así como por revelar las principales características que tienen las actividades que se realizan al interior de los programas y la manera en que son percibidas por los maestrandos (Torres-Frías, 2006; Jiménez-Vásquez, 2011; Canto *et al.*, 2019; Belykh y Jiménez-Vásquez, 2023).

Otras investigaciones se han enfocado en el análisis de la formación de investigadores en los programas de posgrado (Moreno, 2006 y 2011; Colina, 2008; Colina y Díaz-Barriga, 2012; Torres-Frías, 2013; Moreno y De la Torre, 2019). Dichos estudios han expuesto los inconvenientes que enfrentan los estudiantes durante su proceso académico y destacan, entre otras cosas, el valor que tienen la vinculación, la convivencia y la socialización que establecen con otros actores durante sus procesos formativos.

Algunas investigaciones más han ahondado sobre el estudio de las trayectorias laborales de los egresados de los programas de posgrado (Jiménez-Vásquez, 2009b, 2011 y 2014). Los trabajos refieren que el tránsito laboral de los egresados de los programas se vincula a un mercado que es altamente competitivo y que, en la mayoría de las ocasiones, los campos de la docencia e investigación se han visto minorizados.

Una vez realizado el análisis documental de los reportes de investigación que conforman los antecedentes del tema que nos ocupa, identificamos la oportunidad que tiene el exponer los detalles que se hilvanan sobre las trayectorias académicas de los estudiantes que pasaron por un programa de maestría y, en específico, cuáles son las percepciones, las dificultades y los resultados que han conseguido durante su paso por el programa y al egreso de este.

Para ello, tomamos como objeto de estudio a las trayectorias de los estudiantes de un programa, Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación (MIPAE). Dicha maestría se ubica en la ciudad de Xalapa, en el estado de Veracruz, México. El programa posee el reconocimiento del SNP, así como la participación de algunos de sus académicos en el SNI.

La pregunta de investigación que inició el interés de la investigación fue la siguiente: ¿cuál es la influencia que tiene la formación académica que recibieron los estudiantes de un programa de maestría con las actividades que desempeñan durante y posterior al posgrado?

El sustento teórico

Como perspectiva teórica, recuperamos elementos de investigaciones expuestos por Guevara y García (2010), Dávila y Ghiardo (2018) y Silva y Cardoso (2020), quienes han centrado su atención sobre el estudio de las trayectorias escolares. El concepto de trayectorias escolares busca recuperar la experiencia formativa de los estudiantes durante el tránsito por instituciones escolares a fin de identificar la influencia de dicha experiencia en sus siguientes itinerarios.

El concepto de trayectoria escolar se inspira en la propuesta de Glen Elder (1985) en la sociología de las transiciones, que parte del enfoque de curso de vida. El eje de investigación más general del enfoque del curso de vida consiste en el análisis de los eventos históricos, los cambios sociales, culturales e, incluso, laborales que configuran tanto el trayecto individual de las personas como lo considerado en la colectividad con otros actores (Blanco, 2011). Elder (1985) advierte que la dinámica del curso de vida se origina por las interacciones que tienen las trayectorias y las transiciones que formalizan los sujetos con el tiempo y en relación con otras personas.

De acuerdo con Elder (1985), la noción de trayectoria refiere a una ruta o camino de larga duración en la que se integran diferentes eventos que suelen ser abruptos o de difícil acceso para los actores que se integran sobre un evento principal. Las trayectorias ofrecen una visión a largo plazo de un evento o suceso en el que se enlaza la participación de otras personas que afecta la participación de esta. Settersten (2003), por su parte, menciona que el concepto de trayectoria representa una pertinente herramienta conceptual para descifrar el desarrollo humano y los diferentes inconvenientes que llegan a suscitarse en la vida académica de los actores. Concretamente, resalta las participaciones y las vinculaciones que establecen los actores con determinadas personas.

En el ámbito académico o dentro de los posgrados, esto puede referirse al camino de la investigación al que se circunscriben los maestrandos; muchos de estos continúan formándose al egreso de los programas. Trabajos como los de Mendoza (2019) y Toscano *et al.* (2015) ofrecen elementos metodológicos para el estudio de las trayectorias escolares desde una perspectiva cualitativa. Entendemos por trayectoria escolar a la descripción de la experiencia estudiantil durante el recorrido de grados o procesos formativos según una cronología estándar o no, que se suscita dentro de una institución (Mendoza, 2019; Toscano *et al.*, 2015).

Toscano *et al.* (2015) enfatizan que la relevancia del concepto se debe a que remite a la organización escolar, sus modos de regulación, las relaciones pedagógicas que establecen y las oportunidades que las propician. En los posgrados, tienen lugar diversas actividades académicas o de investigación que realizan los estudiantes para conseguir su desarrollo académico o científico. Un ejemplo de ello se observa en las estancias de investigación, en los cambios de director o en el transitar que experimentan en los semestres. Todas estas actividades se fijan sobre el paso de los posgrados, pero se sitúan en diferentes tiempos, contextos y actores.

Consideramos que las actividades académicas constituyen una pieza necesaria para analizar las trayectorias escolares toda vez que remiten a los procesos de formación científica que han experimentado los maestrandos mediante las interacciones que efectuaron con sus tutores, académicos y otros actores que participaron en su desarrollo académico. Esto hace evidente la necesidad de precisar estudios más específicos que manifiesten la voz de los actores principales, así como de objetivar las ventajas -o desventajas- a las que acceden los estudiantes que se están formando en un campo intelectual (Moreno, 2011). Nos proponemos, mediante la noción de trayectoria escolar, hacer explícitos estos y otros elementos.

Las características institucionales de la Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación (MIPAE)

A sus más de treinta años de existencia, la MIPAE ha sido testigo de innumerables modificaciones académicas y científicas que le han proporcionado una particular fisonomía e identidad al programa. De manera general, el posgrado se define como una casa de estudios que se orienta hacia la formación científica de investigadores en Psicología, los cuales priorizan el análisis y las posibles soluciones de los fenómenos presentes en el entorno educativo.

Los mayores referentes que se tiene respecto a la formación académica de sus estudiantes versan sobre lo expuesto en las perspectivas conductuales e interconductuales de la Psicología, las cuales han sido sustentadas por autores como B. F. Skinner, J. B. Watson, J. R. Kantor, E. Ribes y otros más, pero también destacamos la incorporación del Modelo de la Práctica Científica Individual (MPCI) al plan curricular del 2009 como un eje articulador de las prácticas académicas y de investigación que emprenden los estudiantes (Gómez-Fuentes *et al.*, 2012).

La propuesta formativa del MPCCI se habilita sobre cuatro ejes que participan en el quehacer científico de los actores y que fue desarrollado por Ribes *et al.* (1996). Comprendemos que el tejido de estas actividades ya ha integrado algunos años. No obstante, en la actualidad, se han desarrollado diversas reconfiguraciones que buscan atender las prácticas que se emprenden en la MIPAE.

Un ejemplo de ello estriba en lo trazado en su nuevo plan curricular, el cual busca que el posgrado sea capaz de contribuir a la formación científica de los jóvenes investigadores que se inclinan sobre el campo de la Psicología y de los fenómenos del entorno educativo. La estructura que tiene su mapa curricular se integra por 16 experiencias educativas que proporcionan un total de 106 créditos; 435 horas teóricas y 540 horas prácticas.

El posgrado es sustentado por tres LGAC. La primera corresponde al *Lenguaje como comportamiento* (LCC) y se cimenta en la concepción que tiene del lenguaje como una forma de comportamiento que establecen los actores con su medio ambiente. La segunda concierne a los *Procesos psicológicos y educativos* (PSE) que analiza los fenómenos psicológicos presentes en el ámbito educativo y la última aborda la *Psicología y comportamiento humano* (PCH), que es representada por el condicionamiento operante y las nociones de la tecnología de la enseñanza de Skinner (Universidad Veracruzana, 2021).

Todas las líneas son moduladas por sus tres Cuerpos Académicos (CA). Estos son los siguientes: a) *Comportamiento humano*; b) *Procesos psicológicos y extensiones socioeducativas* y c) *Psicología y comportamiento humano*. La suma de estas cuestiones le ha permitido al programa ser reconocido como *Consolidado*³ ante el extinto PNPC y, en la actualidad, formar parte del SNP.

En su trayecto histórico, el posgrado ha participado en la formación de 14 generaciones de estudiantes nacionales e internacionales, que se interesaron por el desarrollo científico de la Psicología. En promedio, solicitan su ingreso cerca de 56 postulantes en cada generación y la cohorte generacional es de 25. En términos generales, los aspirantes provienen de las carreras de Psicología, Pedagogía, Educación Básica, Administración, Filosofía, Artes y otras más (Universidad Veracruzana, 2021).

Respecto al egreso de los estudiantes, la Tabla 1 ofrece información acerca de las últimas cinco generaciones que han egresado del posgrado, así como los correspondientes indicadores.

Notamos que solo un poco más de la mitad de los estudiantes que ingresan al posgrado se titulan en el periodo de tiempo que señala el programa académico -el programa corresponde a un periodo de dos años: posterior a ello, el maestrando cuenta con seis meses adicionales para concretar su proceso de titulación. Salvo

³ Esto expresa el estatus alcanzado del CA de acuerdo a la normativa que se contemplan sobre el programa de PRODEP, el cual está adscrito a la SEP.

en el caso de la generación 2015-2017, en la cual ingresaron 23 y únicamente 7 de ellos culminaron el proceso en el periodo establecido, lo que representa un problema que se integra por conflictos que participan en el proceso de formación científica de sus estudiantes.

Trabajos precedentes (Campos *et al.*, 2013; Olvera *et al.*, 2017 y Gómez-Fuentes *et al.*, 2019) han identificado que el proceso formativo de los estudiantes se fundamenta, principalmente, en la incorporación de las perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan el quehacer académico del programa, así como por el hecho de compartir las prácticas y los hábitos que tienen los actores.

Otras investigaciones han explorado las implicaciones que tienen los factores institucionales en los procesos formativos de los estudiantes de los programas de posgrado (Colina y Osorio, 2004; Colina y Díaz-Barriga, 2012 y 2019; Torres-Frías, 2013; Moreno, 2002; Moreno y De la Torre, 2019).

Todo lo anterior deja ver las diversas complejidades y conflictos que se tienen sobre el quehacer académico y científico dentro de los posgrados. Asumimos que un primer paso gira en torno al análisis de las trayectorias escolares que enfrentaron los estudiantes, que servirían para detectar la pertinencia y las posibles falencias que se obtuvieron en su proceso formativo.

El objetivo general de la presente investigación se enfoca en identificar la influencia que tuvo el posgrado en las trayectorias académicas y laborales de los egresados de un programa de maestría que se formaron en diferentes líneas de investigación. En este artículo, recuperamos los resultados parciales del análisis de los datos que proporcionaron ocho informantes clave que tipifican las experiencias de los maestrandos.

Tabla 1: Datos estadísticos de las generaciones

Generación	Ingreso	Egreso	Índice de rezago en la titulación	Tasa de graduación en el tiempo establecido
2011-2013	22	22	18,19 %	14
2013-2015	19	19	15,79 %	13
2015-2017	23	22	35 %	7
2017-2019	18	18	23 %	10
2019-2021	24	En proceso*	En proceso*	En proceso*

* Durante la investigación, la generación 2019-2021 se encontraba en proceso de formación dentro del programa.

Fuente: elaboración propia a partir de los mostrados en la página institucional de la MIPAE y lo expuesto en su actual plan de estudios.

El encuadre metodológico

Partimos de un método cualitativo como una herramienta de análisis que permite el uso del texto como un material empírico que nos permite exponer -y contrastar- la construcción social de los colaboradores (Flick, 2015). Abordamos el estudio de caso de tipo instrumental como estrategia de investigación que posibilita comprender una realidad social que se integra por la experiencia individual y colectiva de los diferentes actores (Stake, 1999).

Entre las características más importantes que tienen los estudios de caso de tipo instrumental, se visualiza de manera panorámica el fenómeno de nuestro interés, ya que ofrece la oportunidad de comprender -y seleccionar- la generalidad de una situación a partir de la individualidad que hemos seleccionado y, con esto, exponer las propiedades y las singularidades de estos (Stake, 1999; Simons, 2011 y Colina, 2014).

Para la selección de los informantes, se recurrió a tres procesos de discriminación. El primero considera el haber concretado el 100 % de las experiencias educativas -algunos casos pueden tener pendiente el examen de grado-. El segundo dimensiona el contar con la participación en congresos científicos y el tercero señala el haber egresado en un tiempo menor a los 24 meses (para los pertenecientes a la generación 2011-2013) e inferior a los 6 meses (en lo relacionado con los egresados de la generación 2013-2015). Como saldo, se obtuvieron ocho casos (cuatro de cada generación) que cumplieron con estos señalamientos.

Como instrumento para la recolección de los datos, se realizó un cuestionario conformado por 33 reactivos, de los cuales 12 fueron preguntas abiertas y 21 cerradas. Una vez concretada una versión preliminar del instrumento, se sometió a una valoración de pertinencia que fue expuesta a cinco miembros del núcleo académico de la MIPAE (como expertos en la formación académica y científica de los estudiantes). Posteriormente, fue empleado en la investigación. El cuestionario se estructuró sobre siete dimensiones que visualizan el proceso formativo de los estudiantes y su continuidad sobre otras actividades (académica, laboral, docencia, continuidad académica, continuidad en la investigación, producción y aplicación científicas).

Posterior a ello, el documento se envió de manera electrónica a los correos de los colaboradores. La recolección de los datos abarcó un periodo de siete semanas (diciembre 2016-enero 2017), para más tarde concentrarlos sobre una base de datos en las que se integraron todas las respuestas de los informantes. Posteriormente, se separó sobre dos dimensiones de análisis que sostienen el objetivo del estudio. La primera contempló las percepciones que tienen los estudiantes sobre las actividades que realizaron durante su proceso académico y la segunda expone las implicaciones académicas, científicas y laborales que experimentaron al egresar del posgrado.

Resultados

En este apartado, compartimos los resultados del análisis cualitativo que se construyó con las respuestas de los colaboradores a las 33 preguntas del instrumento de investigación. La información obtenida se reporta de acuerdo con las dos dimensiones del estudio realizado.

Las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas efectuadas

En esta dimensión, se buscó indagar sobre las percepciones y las precisiones que realizaron los maestrandos en sus actividades académicas y de investigación científicas durante su paso por el posgrado.

Como primer elemento, compartimos la Tabla 2, la cual resume los datos generales de los colaboradores. Se realizó con el propósito de proveer al lector una mayor caracterización de estos. Cabe aclarar que los nombres que se colocaron en dicha tabla son ficticios, debido al interés de salvaguardar la confidencialidad de la información.

Inicialmente, observamos una asimetría entre la edad de los informantes. Uno se encuentra en el rango de los cuarenta; dos, en el de los veinte y los cinco restantes están en el rango de los treinta. Constatamos también un dominio de la LGAC *Psicología y comportamiento humano* (PCH), la cual es impartida por los CA *Psicología y Comportamiento Humano* y *Procesos Psicológicos y Extensiones Socioeducativas*. Esta línea cuenta con dos académicos dentro del SNI y tres más que no participan en dicho programa federal.

En lo que concierne a la línea de *Lenguaje como comportamiento* (LCC), está impartida por los CA *Comportamiento Humano* y *Procesos Psicológicos y Extensiones Socioeducativas*, en donde, de los tres académicos que participan en el colectivo, dos son miembros del SNI. Aquí participan los CA de *Procesos Psicológicos y Extensiones Socioeducativas*.

Al preguntarle a los colaboradores si consideran que las habilidades y los conocimientos que obtuvieron en la maestría les han sido útiles para su inserción en el mercado laboral, obtuvimos dos vertientes. Por un lado, están aquellas que significan de manera favorable las actividades que se cultivaron en el programa y, por otro, están aquellas que no. Por ejemplo, Enrique menciona que el plan de estudios y la formación recibida en la maestría constituyen un elemento clave para desempeñar, de una manera eficiente, sus actuales actividades.

Tabla 2: Algunos datos de los colaboradores

Nombre	Edad	Nacionalidad	Generación	LGAC de pertenencia	Nombre de su director
Enrique	30	Mexicano	2011-2013	PCH	Alberto
Concepción	29	Mexicana	2011-2013	LCC	Roberto
Ángel	46	Mexicano	2011-2013	PCH	Luis
Rosa	33	Panameña	2011-2013	PCH	Antonio
Griselda	38	Mexicana	2013-2015	PCH	Estefanía
Luz	32	Mexicana	2013-2015	PCH	Daniela
Janeth	31	Estadounidense	2013-2015	LCC	Luis
Tania	28	Mexicana	2013-2015	LCC	Olga

Fuente: elaboración propia.

De igual manera, Rosa señala lo siguiente:

Me dio muchas bases para enfrentar los retos del nuevo trabajo, tanto en la parte teórica (teorías de aprendizaje), como en la parte práctica (elaboración de programas, instrucción programada, elaboración de anteproyectos, etc.). En la universidad me ha ayudado a dictar mis clases de una manera más compleja, ya que tuve la experiencia de investigación en México.

En ese mismo contexto, Janeth, comentó que *"Como maestra la investigación que hice en la maestría me sirvió para hacer actividades con mis alumnos y que tengan mejor un rendimiento"*. Este caso cobra un particular interés, debido a que muestra que los aportes y la preparación contribuyen a su actual trabajo en los Estados Unidos, pero también sobresalen los aportes que obtuvo derivados de la investigación que efectuó en el posgrado, ya que le permitió prepararse para sus actuales labores docentes.

Estas respuestas reflejan una correspondencia con lo estimado en la visión y la misión del posgrado y las actuales prácticas que realizan los egresados, lo que permite hilar el significativo aporte que tuvieron en su formación académica y los quehaceres profesionales que desempeñan en la actualidad. Conviene resaltar que la formación de Enrique, Rosa y Janeth ha contribuido también a la formación científica de las nuevas generaciones, lo que coincide con los objetivos definidos en las instancias federales e institucionales.

En contraparte, presentamos la valoración que tiene Tanía sobre las contribuciones que obtuvo en su actual trabajo. Ella refiere que sus competencias y lo aprendido en la maestría han contribuido muy poco o casi nada para el desarrollo de sus actuales actividades. Este caso adhiere una doble dificultad. Por una parte, no cuenta con la culminación del programa y, por el otro, su ejercicio laboral no tiene vínculo con la formación obtenida. Comprendemos que el futuro laboral de los egresados no está resuelto ni garantizado, pero deja ver que, en algunos casos, esto puede relacionarse con la culminación del programa y la oferta laboral que se tiene.

Por lo hasta ahora expuesto, podemos señalar que las percepciones que tienen los estudiantes o los egresados de la MIPAE se entretajan por diversos factores que interfirieron su paso por el programa. Por ejemplo, las vinculaciones sociales que tienen otros actores, entre los que se destaca a su director o codirector de tesis y a los integrantes de línea de investigación a la que pertenece. Respecto a la influencia que ha tenido el programa sobre los aspectos laborales, en la mayoría de los casos, muestra que la antesala académica de la maestría ha contribuido a sus actuales prácticas laborales, salvo en el caso de Tanía, quien puede representar el estado actual de muchos egresados de los programas.

Cabe señalar que la participación dentro de las LGAC puede proporcionar elementos implícitos o explícitos que diferencian la percepción de los estudiantes. Por ejemplo, en los casos de Enrique y Rosa, ambos pertenecen a la línea de PCH. El primero fue tutorado por un académico que pertenece al SNI y, para la segunda, su director no participa en el programa, pero ambos cuentan con favorables percepciones de la MIPAE y sus actividades laborales se relacionan con la formación recibida.

Por otra parte, están los casos de Janeth y Tania que pertenecen a la línea de LCC. Janeth fue tutorada por un académico que pertenece al SNI y señala que sus experiencias en el posgrado fueron favorables. En tanto que la segunda no se ha titulado, debido a las demandas laborales y resalta la poca contribución que ha tenido el programa con sus actuales actividades.

Consideramos que el punto clave para comprender la manera en que se conforman las trayectorias escolares de los estudiantes está en desmenuzar la individualidad de la colectividad que enfrentan los estudiantes dentro de las líneas de investigación, así como todos aquellos detalles que intervienen en su recorrido académico. En los casos expuestos, podemos apreciar que las contribuciones, en la mayoría de los casos, han sido favorables. Salvo en un caso en el que se objetivan dificultades laborales para culminar la tesis de grado, pero también deja ver la falta de supervisión por parte de su directora.

En diferentes ocasiones, se observa que las trayectorias académicas y de investigación con las que disponen los estudiantes no siempre son las mismas. Creemos que los programas y, sobre todo las líneas de investigación, deben apostar por el trazado emergente de estrategias que coadyuven a los estudiantes a desarrollarse de manera exitosa dentro de los programas, pero también a una mayor supervisión de las actividades que se realizan durante la hechura de su tesis de grado, en donde se puedan resolver las dudas de estos y se oriente de una manera adecuada. Consideramos que este hecho puede contribuir en su futuro profesional, académico, científico e, incluso, social.

Las implicaciones académicas, científicas y laborales

En esta dimensión, compartimos lo que los egresados de la MIPAE han precisado respecto a su continuidad académica, científica y laboral al concluir el posgrado. Esto, con el interés de exponer el impacto que ha tenido el programa sobre estos aspectos. La literatura ha mostrado que, en muchas ocasiones, la escasa oferta laboral, las necesidades económicas, los antecedentes académicos y otros tipos de factores obligan a que los estudiantes de posgrado realicen otras actividades para los que no fueron formados (Jiménez-Vásquez, 2011; Macias y Rivera, 2019).

Al explorar los resultados laborales, identificamos a aquellos egresados que realizan otro tipo de actividades que no se vinculan con las actividades académicas o de investigación o que, incluso, no laboran. Un ejemplo de ello está en el caso de Ángel, quien menciona que no trabaja y que utiliza su tiempo para efectuar diferentes actividades. Por su parte, Tanía, indica que es especialista de Recursos Humanos en una empresa comercial, mientras que Luz funge como gerente de área en una empresa privada. En este conjunto de informantes, se cuenta con una mayoritaria presencia de egresados que provienen de la línea de PCH.

Por otro lado, observamos a un conjunto de egresados que mantienen cierta continuidad con el conocimiento promulgado en la MIPAE. Un ejemplo de esto se percibe en los casos de Griselda, Janeth y Concepción, ya que las tres ejercen la docencia en una entidad académica y formalizan el uso estratégico de los queha-

ceres académicos que fueron expuestos en el programa. Enrique, por su parte, es director de una escuela y Rosa se desempeña como asesora académica.

Al detallar con mayor cercanía las respuestas, encontramos los siguientes aspectos. Enrique fungió como directivo en una institución que mantiene una afinidad teórica y metodológica con el posgrado en el que fue formado. En lo que corresponde a Janeth, su experiencia laboral se internacionaliza, pues fungió como profesora en los Estados Unidos. Ella mencionó lo siguiente: *"Imparto todo el material académico para una primaria, específicamente en 5º grado, en un programa de dual lenguaje"*.

Esto resulta relevante, debido al cruce que se tiene entre su nacionalidad y su experiencia científica, pues existe una correspondencia laboral con las aproximaciones que abordó en su tesis de grado. Este cruce se obtiene por su nacionalidad y por sus aspectos formativos. Otro caso semejante es el de Rosa, quien orienta su labor hacia los estudiantes de la educación superior. Entre su quehacer profesional, ella señala que ha impartido los tópicos de *"Metodología de la investigación, Técnicas de Estudio, Aprendizaje y Procesos Cognitivos, Dinámica de Grupo y Psicología Educativa"*.

En los casos de Griselda y Concepción, también laboran en universidades del contexto mexicano. La primera trabaja en la Universidad Popular Autónoma de Veracruz (UPAV) e imparte las experiencias académicas de Filosofía y Psicología. La segunda labora en las Universidades del Valle de México, Universidad Antonio Caso y UNIMEX. Ella aborda las experiencias educativas de Filosofía de la Educación; Diseño de Instrumentos de Medición; Métodos Inferenciales en Psicología y en Ciencias de la Conducta.

Es más que claro que la influencia de ambas líneas ha proporcionado efectos importantes en la vida académica y laboral de estos casos. No obstante, sí podemos resaltar que, en los cinco informantes que se desarrollan sobre el ámbito académico, existe una mayoritaria presencia de la línea de PCH, lo que es aunado a la participación de un académico que cuenta con un sobresaliente posicionamiento dentro del SNI.

En tanto que los egresados de la línea de LCC revelan una menor participación en las actividades académicas y científicas, que, a su vez, son acompañados por un académico que cuenta con el reconocimiento federal del SNI.

Con relación a los casos que no se vinculan con los planos académicos, observamos que en dos de los casos (Tanía y Luz) provienen de diferentes líneas y que una de ellas, incluso, ha sido tutorada por una académica que pertenece al SNI. Esto deja ver que la relación que se tiene con el reconocimiento con el que cuentan los académicos dentro los programas federales no es factor determinante para lograr el éxito académico y hasta laboral de sus egresados. El hecho de que los académicos dispongan de este logro no asegura que todos sus tutorados accedan a mayores beneficios.

El siguiente aspecto que se indagó fue si, al concluir el programa, los egresados continuaron estudiando. Aquí, encontramos dos tipos de respuestas.

En el caso de Luz, ingresó a cursos relacionados con la docencia. Janeth, por su parte, optó por tomar más clases para acreditar la licencia de su estado y, con ello, poder desempeñarse como maestra en los Estados Unidos. Enrique y Rosa señalaron que hicieron una especialidad y únicamente en los casos de Ángel y Concepción se vinculan con los programas doctorales. De hecho, la segunda reveló que estaba por ingresar a un doctorado con el registro ante el extinto PNPC del CONACyT.

Aquí debemos hacer un pequeño paréntesis, debido a que, si bien de los ocho informantes seis continúan preparándose académicamente, solo dos de estos están por ingresar a un programa doctoral. Algo que no coincide con los objetivos institucionales y federales que permean el ideal académico y científico de los investigadores.

Por otra parte, encontramos a los egresados que no siguen en los planos académicos. Un ejemplo de esto se presenta en los casos de Griselda y Tanía, quienes indicaron que no siguen estudiando, debido a que no lo consideraban necesario para cumplir con sus presentes actividades. Esto puede hilvanar también algunas de las dificultades que vivieron en la MIPAE. Por ejemplo, es menester recordar que Tanía no ha efectuado la presentación de su tesis de grado y que Griselda no dispone de los documentos oficiales que se expiden al acreditar el programa.

La suma de estos factores muestra que la continuidad académica y de investigación que llegan a tener algunos de los egresados de la MIPAE se vincula, principalmente, con el interés laboral -como se muestra en los casos de Janeth, Enrique y Rosa- y con el ingreso a los programas de posgrado, como son la especialidad que cursan Enrique y Rosa o los programas doctorales que exponen Ángel y Concepción.

Hay dos aspectos que conviene resaltar. En los primeros casos, son egresados que laboran en entidades académicas, pero que no siguen formándose como investigadores, en tanto que los segundos convergen diferentes tipos de actores que también trabajan, pero siguen formándose académicamente. También, están los casos que se perfilan sobre la continuidad en los programas doctorales. Por ejemplo, Ángel no trabajó y, quizás, esto le permitió alistarse para el ingreso al doctorado y Concepción se ha preparado mientras ejerce sus labores docentes.

El último de los factores averiguó si los egresados han participado en la formación científica de las nuevas generaciones y si participan en las redes relacionadas a la investigación, teniendo en cuenta que algunos de los colaboradores orientan sus actividades hacia la docencia y algunos continúan formándose científicamente. Sobre este aspecto, la mayoría de los colaboradores expresaron que han participado en la formación de los estudiantes, salvo en los casos de Ángel, Luz y Tania.

En lo referente a la pertenencia a las redes relacionadas a la investigación, ninguno de los informantes participa en alguna red o sociedad académica, lo que representa un punto de quiebre en su quehacer científico, ya que la participación en estas redes representa una vinculación con diferentes actores e instituciones

que producen un conocimiento de frontera en un determinado campo científico. Además, la participación temprana en estos ejes proporciona una valiosa oportunidad formativa para los estudiantes.

A partir de lo expuesto, podemos señalar que, en esta dimensión, se enlazan diversos factores que participan en la trayectoria académica e, incluso, laboral de los egresados. Por una parte, identificamos una endeble continuidad científica de los colaboradores, ya que solo cuatro de los ocho colaboradores continúan en los estudios de posgrado, en donde únicamente dos de estos están en los programas doctorales. De igual manera, confirmamos una poca participación sobre las redes relacionadas a la investigación; un aspecto necesario para el intercambio y la vinculación con otros investigadores (consolidados o en proceso).

Además, en la continuidad laboral y sus principales características, notamos que solo cinco informantes se desempeñan en el campo académico y que, de estos, exclusivamente tres fungen como docentes. Los dos restantes ejecutan tareas administrativas, directivas y de acompañamiento en las instituciones académicas. Lo anterior coincide con el trabajo de Jiménez-Vásquez (2009a), quien señala que, en el caso de los egresados de los programas de posgrado, en la mayoría de las ocasiones, no cuentan con un trabajo estable, sino que, más bien, disponen de un trabajo en el que se llega a tener una movilidad interna.

Al examinar la procedencia de las líneas de investigación que tienen los colaboradores que trabajan, notamos que Rosa, Griselda y Luz pertenecen a la línea PCH, en tanto que Concepción procede de LCC. Otro aspecto de interés versa sobre por quiénes fueron tutorados, ya que todos fueron tutorados por académicos que no pertenecen a los programas federales. En los casos de Ángel, Enrique, Janeth y Tanía, todos fueron tutorados por académicos que pertenecen al SNI. Los dos primeros proceden de PCH y los otros dos, de LCC.

Esta variabilidad imprime una imagen en la que se percibe cómo se tejen, de diferente manera, las trayectorias escolares de los estudiantes. Creemos que la pertenencia a una determinada línea no resulta ser algo determinante ni tampoco el reconocimiento federal con el que llegan a contar algunos académicos. Si bien es cierto que los investigadores que pertenecen al SNI deben articular una mayor cantidad de tareas de investigación, esto les permite a los estudiantes adoptar diversas perspectivas y mejoras a sus prácticas académicas y científicas, lo que no llega a coincidir con los resultados que encontramos.

La idea de analizar el trayecto científico por el que transitan los egresados y los estudiantes de los programas de posgrado implica la impostergable tarea de cuestionar los procesos académicos que son instaurados a nivel institucional. En la actualidad, se ha aceptado que esta tarea converge únicamente sobre la articulación de los seminarios de investigación, talleres o cursos sobre metodología de la investigación o sobre la redacción científica, los cuales deben acreditar los estudiantes (Pacheco, 2009), lo que, invariablemente, proporciona una pequeña percepción de los procesos académicos que intervienen en la consolidación de los futuros investigadores.

Conclusiones

A partir de lo que hemos dimensionado sobre la noción de trayectorias escolares, lo condensado en nuestros estudios de caso y las dimensiones de análisis que fueron diseñadas, el presente artículo expone la manera en la que se han construido las trayectorias escolares de los estudiantes de la MIPAE y las contribuciones que han conseguido en el campo laboral y su continuidad en la investigación. Ante esto, podemos decir que el impacto del programa ha sido relevante para la mayoría de los colaboradores. La mitad de los colaboradores del estudio continúan con los estudios de posgrado y un porcentaje significativo labora en instituciones académicas que abordan los tópicos con los que se formaron.

Sin embargo, en otros casos, se observa que las experiencias académicas no suelen ser de utilidad para las actuales labores que precisan los egresados, lo que acentúa la necesidad que tiene el diseño de estrategias que contribuyan en la eficiencia terminal de su investigación. Es innegable señalar que la noción de trayectoria propuesta por Elder (1985) hace alusión al camino por el que transitan los estudiantes dentro de la MIPAE y en el que observamos que distintos caminos llegan a ser abruptos para algunos, mientras que, para otros, resulta ser más ligero.

Notamos que, dentro del ámbito académico, existen diferentes procesos que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes. Tal es caso de los procesos pedagógicos, científicos e, incluso, sociales. Comprendemos que atender cada uno requiere diseñar diferentes estrategias y metas académicas, pero es un buen inicio para atenuar las dificultades que enfrentan los estudiantes en su trayecto académico.

Creemos que los posgrados deben examinar con mayor intensidad la manera en la se aprecian sus ejercicios académicos y científicos, ya que estos elementos representan parte esencial de las trayectorias de los maestrandos. Terigi (2007) manifiesta que, en la actualidad, las trayectorias escolares se expresan como un problema que debe ser atendido sistemáticamente dentro de las instituciones, lo que implica el ejercicio que deben realizar los programas académicos.

Observamos también que los procesos académicos y de investigación por los que pasan los maestrantes pueden relacionarse con la procedencia de sus líneas de investigación, pero que, en ocasiones, se precisan actividades que son direccionadas específicamente por sus tutores y por sus contenidos.

Por otra parte, resaltamos la indisoluble participación que establecen los programas con organismos como el CONACyT, SNP-PNPC, SNI y PRODEP, ya que estos simbolizan importantes herramientas de juego que influyen en las labores académicas y científicas de los actores (académicos y estudiantes). Lo anterior demanda la integración de diferentes dinámicas y estrategias que atiendan los indicadores de los programas, así como la contextualización de los quehaceres académicos y científicos que necesita cada estudiante. Por ello, la participación de los CA y LGAC en los posgrados debe valorar, de manera recurrente, el trazado que tienen sus actividades académicas y establecer cambios de fondo y no únicamente de forma.

Con relación a la pregunta que nos planteamos, podemos expresar que las estrategias académicas y de investigación que se han articulado en la MIPAE para la formación de sus estudiantes no ha tenido el mismo impacto para todos sus implicados. En algunos casos, se observa una significativa contribución en los entornos laborales y científicos y, en otros más, lejos de tener una mejoría, existe una falta de atención hacia la formación y la problemática que enfrentan los maestrandos.

En cuanto a la percepción que tienen sus egresados sobre las prácticas que se han instrumentado en el programa, se identifica que, para algunos, ha sido una pieza clave su formación científica, mientras que, para otros, la tarea no ha sido significativa. Esta dualidad implica una disociación con los objetivos que se buscan en la entidad y la realidad que enfrentan los egresados.

Para finalizar, quisiéramos advertir que los resultados de este estudio simplemente contemplan un panorama que fue conformado por ocho actores y dos líneas de investigación de un posgrado. Asumimos que, en futuras investigaciones, convendría incluir una mayor cantidad de programas, líneas y actores que expongan un escenario mucho más extenso y complejo en el que se identifique la disposición, el alcance y los resultados de los recursos académicos y científicos.

Referencias bibliográficas

- Belykh, A. y Jiménez-Vásquez, M. (2023). Autorrealización estudiantil en pandemia: Estudio de trayectorias escolares exitosas. *Psicoperspectivas*, 22(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2781>
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 8, 5-32. <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>
- Campos, G. A., Zepeta, G. E. Y Gómez-Fuentes, A. D. (2013). Análisis de la práctica científica individual en la formación de investigadores. IPyE. *Psicología y Educación*, 7(13), 55-70. <https://www.uv.mx/ipe/files/2017/03/REVISTA-Vol.-7-No.13-ENERO-JUNIO-2013.pdf>
- Canto, H. P. J., Domínguez, C. G. D. y Cisneros-Cohernour, E. J. (2019). Formación de investigadores en el Sureste de México: una mirada desde un programa de maestría en investigación educativa. En A. Colina, E. y Á. Díaz-Barriga (Coords), *Formación de investigadores: una tarea de los Posgrados en Educación en México* (pp. 393-416). Gedisa.
- Colina, E. A. (2008). Abrir puertas y saltar obstáculos: la construcción de la identidad del investigador en educación en México. *Sinéctica*, 31, 1-16. <http://bit.ly/3jdBaQ1>

Colina, E. A. (2014). El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En Á. Díaz-Barriga y A. B. Luna, M. (2014), *Metodología de la investigación educativa aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 243-270). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Colina, E. A. y Osorio, M. R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus*. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

Colina, E. A. y Díaz-Barriga, Á. (2012). *La formación de investigadores en educación y la producción del conocimiento, un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Díaz De Santos.

Colina, E. A. y Díaz-Barriga, Á. (2019). *Formación de investigadores: una tarea de los Posgrados en Educación en México*. Gedisa.

Cordero, D, I. L., Almazo, D. R., González, B. S. y Ortiz, C. R. (2021). La investigación científica, los cuerpos académicos y las redes de investigación. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 19(2), 24-40. https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/FACE/article/view/3691/2090

Dávila, L. O. y Ghiardo, S. F. (2018). Trayectorias sociales como enfoque para analizar juventudes. *Última década*, 26(50), 23-39. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v26n50/0718-2236-udecada-26-50-00023.pdf>

Elder, G. (1985). Perspectives on the life course. En G. Elder, *Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions* (pp. 23-49). Cornell University Press.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

García, D. P. (2007). *Bruno Latour y los límites de la descripción en los estudios de la ciencia* [Tesis doctoral]. Departamento de Filosofía I. Universidad de Granada. <http://bit.ly/3HMnDZc>

Gómez-Fuentes, A. D., Zepeta, G. E., Reyes, H. G., Molina, L. C., Peralta, G. E. C., Escudero, C. D. A. y Pérez, J. M. (2012). Cuerpo académico comportamiento humano: líneas y proyectos de investigación. En A. D. Gómez-Fuentes, H. G. Reyes, M. W. Salas Martínez y G. E. Zepeta (Coords), *Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Tomo IV* (pp. 22-33). IETEC-Arana.

Gómez-Fuentes, A. D., Zepeta, G. E., Pérez, J. M., Durán, L. I., Escudero, C. D. A., Ferrant, J. E., Molina, C. M., Reyes, A. F. y Meraz, E. (2019). La formación en el ámbito educativo de investigadores en psicología aplicada. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1) 88-96. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA633428471&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01851594&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon~265f255c&aty=open-web-entry>

Guevara, R. E. S. y García, L. A. E. (2010). Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales. *Investigación y Ciencia*, 18(46), 10-17. <https://investigacion.uaa.mx/RevistaIyC/archivo/revista46/Articulo%202.pdf>

Jiménez-Vásquez, M. S. (2009a). *Trayectorias laborales y movilidad ocupacional. Un estudio de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Bonilla Artigas.

Jiménez-Vásquez, M. S. (2009b). Trayectorias laborales y movilidad de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Perfiles Educativos*, 31(126), 56-79. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/18867/17908

Jiménez-Vásquez, M. S. (2011). Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 76-100. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.3.28>

Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles Educativos*, 36(143), 30-48. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70608-7](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70608-7)

Latour, B. (2017). *Lecciones de Sociología de las Ciencias*. Arpa y Alfil.

Macias, M. E. Y. y Rivera, F. R. (2019). Evaluación de las condiciones laborales de egresados de maestrías de calidad. *Avacient*, 2(7), 99-115. <http://www.chetumal.tecnm.mx/images/2019/12DICIEMBRE/AVACIENT/1/10.pdf>

Mendoza, G. J. (2019). El estudio de la trayectoria escolar transitada a partir de los significados: un enfoque biográfico-narrativo. En J. Mendoza González y N. S. Esparragoza Bermejo (Coords), *Educación: aportaciones metodológicas* (pp. 102-118). Universidad Estatal de Oriente A.C.

Moreno, B. M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Colección: Producción académica de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Universidad de Guadalajara.

Moreno, B. M. G. (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara.

Moreno, B. M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 158(2), 59-78. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista158_S2A3ES.pdf

Moreno, B. M. G. y De la Torre, F. A. (2019). La relación entre director de tesis y tesista. Implicaciones en los procesos de formación doctoral. En M. G. Romo (Coord.), *Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis. Las particularidades metodológicas de los estudios en educación* (pp. 31-66). Universidad de Guadalajara.

Olvera, L. L., Reyes, A. F., Gómez-Fuentes, A. D. y Zepeta, G. E. (2017). Análisis de las relaciones contingenciales y el modelo de la práctica científica individual. *IPyE. Psicología y Educación*, 11(22), 58-72. <https://www.uv.mx/ipe/files/2018/08/Vol.-11-No.-22-Julio-Diciembre-2017.pdf>

Pacheco, M. T. (2009). La transformación de la universidad y la formación para la investigación. El posgrado en educación. En T. Pacheco y Á. Díaz-Barriga (Coords.), *El posgrado en Educación en México* (pp. 17-44). Universidad Nacional Autónoma de México.

Pallán, C. y Marúm, E. E. (1997). Demanda de posgrado y competitividad del personal Académico de la Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 26(102), 1-10. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102_S1A2ES.pdf

Ribes, E., Moreno, R. y Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamental*, 4(2), 205-235. <http://bit.ly/3l1JbaY>

Silva, D. X. D. S. y Cardoso, M. D. S. O. (2020). Sociology and its academic trajectory in the graduate program in forensic expertise/a sociologia e sua trajetoria academica no programa de pos-graduacao em pericias forenses/la sociologia y su trayectoria academica en el programa de posgrado en la pericias forenses. *Revista Ciências Sociais em Perspectiva*, 19(36), 26-38. <https://link.gale.com/apps/doc/A676819924/IFME?u=anon~26326811&sid=googleScholar&xid=925eb0b5>

Silva-Montes, C. y Castro-Valles, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(68), 1-26. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1349/1310>

Sime-Poma, L. (2013). La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina. *Educación y Educadores*, 16(3), 433-451. <https://bit.ly/3Z3evFa>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Settersten, R. (2003). *Invitation to the life course: Towards new understandings of later life*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315224206>

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. <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>

Torres-Frías, J. C. (2006). Los procesos de formación de los investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *EDUCATIO. Revista Regional de Investigación Educativa*, 2, 67-79. http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio2/procesos_de_formacion.pdf

Torres-Frías, J. C. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación: Acercamiento a un caso. *Perfiles Educativos*, 35(140), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.140.38840>

Toscano, A. G., Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires*. <https://cdsa.academica.org/000-061/782.pdf>

Universidad Veracruzana (2021). *Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Plan de estudios 2021*. https://www.uv.mx/mipae/files/2022/04/PlanEstudios_MIPAE-2021-11-17.pdf