

VOL., 26 N° 3 (Noviembre, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

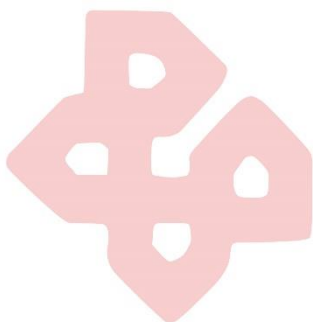
DOI:10.30827/profesorado.v26i3.23542

Fecha de recepción: 21/12/2021

Fecha de aceptación: 13/09/2022

TRANSICIONES DE LA FORMACIÓN POS-DUAL EN MÉXICO: ESTRATEGIAS DE LOS APRENDICES DURANTE EL CONFINAMIENTO POR EL COVID-19

Post-Dual Training transitions in Mexico: Apprentices' strategies during the Covid-19 lockdown



Jimena Hernández-Fernández¹, Clara Fontdevila² y Erick Marsán³

¹Universidad Iberoamericana Ciudad de México

²University of Glasgow ³Independent consultant

E-mail: jimena.hernandez@ibero.mx;

clara.fontdevilapuig@glasgow.ac.uk;

ems.2793@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7301-2649>

<https://orcid.org/0000-0003-0589-558X>

<https://orcid.org/0000-0002-4371-0411>

Resumen:

El Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD) es una modalidad de educación técnica y vocacional que combina capacitación en el trabajo y en la escuela de nivel medio superior con el objetivo de mejorar el desarrollo de habilidades y oportunidades de empleabilidad en la juventud. El artículo explora cómo el COVID-19, y específicamente el período de cierre experimentado por México durante 2020, afectaron a las transiciones de las y los aprendices que completaron el MMDT ese año. En particular, el artículo explora si las aspiraciones y expectativas de las y los aprendices se reajustaron durante su transición en tiempos de bloqueo del COVID-19 y en qué medida. Asimismo, examinamos cómo cambió la capacidad del MMDT para brindar igualdad de oportunidades a todas las y los aprendices en un contexto de plena



alteración de la vida económica y social. Para explorar estas cuestiones, nos basamos en un diseño de investigación longitudinal consistente en dos oleadas de entrevistas a profundidad con una muestra de 52 aprendices en dos estados de México (Coahuila y Estado de México). La primera ola de entrevistas tuvo lugar en 2019 y la segunda ola en 2020 después de que las y los aprendices completaron el MMFD. Nuestros resultados sugieren que es posible distinguir al menos tres trayectorias de transición distintas. Así, encontramos un primer grupo de aprendices que reajustaron sus aspiraciones conformándose con un 'plan B' para acceder a la educación superior y/o al mercado laboral; un segundo grupo de aprendices con cierta estabilidad económica que pudieron permitirse mantener sus expectativas originales; y un tercer grupo que se apoyó en una estrategia de retraso, esperando a que las oportunidades (educativas o laborales) mejoraran y dejando sus planes en suspenso. Concluimos que el perfil socioeconómico de las y las y los aprendices operó como variable mediadora clave, modulando las oportunidades y estrategias disponibles en su intento de adaptarse y ajustarse a las circunstancias. Estos resultados arrojan luz sobre el impacto negativo de la crisis del COVID-19 en el potencial igualador del MMDT.

Palabras Clave: aprendices; aspiraciones profesionales; aspiraciones educativas; COVID-19; México; transición de la escuela al trabajo.

Abstract:

The Mexican Model of Dual Training (MMDT) is a modality of technical and vocational education that combines work-based and school-based training at upper secondary school, with the aim to improve youth skills development and employability opportunities. The article explores how COVID-19, and specifically the lockdown period undergone by Mexico during 2020, affected the transitions of apprentices that completed the MMDT that year. In particular, the article explores whether and to what extent apprentices' aspirations and expectations were readjusted during their transition in times of COVID-19 lockdown. Also, we examine how the MMDT's capacity to provide equal opportunities for all apprentices changed in a context of full disruption of the economic and social life. To explore these themes, we rely on a longitudinal research design consisting of two waves of in-depth interviews with a sample of 52 apprentices in two states of Mexico (Coahuila and State of Mexico). The first wave of interviews took place in 2019 and the second wave in 2020, after apprentices completed the MMDT. Our results suggest it is possible to distinguish at least three distinct transition paths. We find thus a first group of apprentices who readjusted their aspirations by settling for a second-best option to access higher education and/or the labour market; a second group of apprentices with certain economic stability who could afford to stick to their original expectations; and a third group that relied on a delay strategy, by waiting for (education or labour) opportunities to improve and putting their plans on hold. We conclude that apprentices' socioeconomic status operated as a key mediating factor that modulated the opportunities and strategies available to these youngsters in their attempt to adapt and adjust their plans according to the circumstances. These findings shed light on the negative impact of the COVID-19 crisis on the equalizing potential of the MMDT.

Key Words: apprentices; COVID-19; educational aspirations; Mexico; occupational aspirations; transition from school to work.

1. Introducción

La transición de la escuela/formación al empleo (TEFE) representa un proceso desafiante para las y los jóvenes en muchos países (Pilz, 2017). En México, se han emprendido esfuerzos para mejorar la TEFE para las y los jóvenes, dado que el 59 % de la población entre 18 y 29 años con educación media superior completa se encuentra

desempleada (Thalheim, 2018) y el 40 % está empleada en trabajos precarios (Román Sánchez, 2013). Entre los esfuerzos para mejorar la TEFE, destaca la adopción del llamado Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD). El MMFD es una modalidad de educación y formación técnica y profesional (TVET por sus siglas en inglés) que combina la formación en el trabajo y en la escuela. El MMFD es una adaptación del modelo alemán de aprendizaje dual (AD) y opera como un programa para mejorar la TEFE de las y los jóvenes en México, al tiempo que desarrolla las habilidades de empleabilidad de las y los aprendices y mejora las oportunidades de encontrar empleo. Hasta el momento, el MMFD ha mostrado algunos resultados positivos en la inserción laboral de las y los aprendices (Thalheim, 2018; Zamora-Torres y Thalheim, 2020). En 2018, por ejemplo, el 52 % de los graduados del MMDF fueron empleados al finalizar el programa, lo que representa una mejora del 15 % en comparación con la tasa de empleo de los graduados de la escuela media superior técnica tradicional (37 %) (Brull, 2022). Sin embargo, en 2020, el brote de coronavirus (COVID-19) dio paso a un confinamiento a nivel nacional en el que los espacios de trabajo no esenciales, así como los espacios educativos y de ocio, se cerraron durante un período prolongado. Las escuelas y universidades cerraron en marzo de 2020. El momento de su reapertura varió según la situación sanitaria local. En el caso de la educación obligatoria, la mayoría de las escuelas reabrieron durante el segundo semestre de 2021, mientras que las instituciones de educación superior (ES) en general reabrieron durante el primer trimestre de 2022. Por lo tanto, se espera que el confinamiento por COVID-19 en México no solo tenga impactos inmediatos en la matrícula y los niveles de logro escolar (como lo documentó acertadamente Rodríguez-Abitia, 2021), sino que, a mediano plazo, también altere el impacto final de programas como el MMFD, y especialmente su potencial igualador.

Este artículo explora cómo en México el COVID-19 afectó las transiciones de las y los aprendices que completaron el MMFD en 2020 al indagar cómo y en qué medida se reajustaron las aspiraciones y expectativas de las y los aprendices durante su transición en tiempos de un confinamiento nacional. Así, investigamos la capacidad del MMFD para brindar igualdad de oportunidades de TEFE durante la crisis del COVID-19. Nos enfocamos no solo en TEFE, sino en un espectro más amplio de transiciones. Como se discute a continuación, conceptualizamos las transiciones como los procesos de cambio entre la participación a tiempo completo en AD de las y los aprendices del MMFD y cualquier actividad realizada después de la graduación. En este sentido, este artículo adopta un enfoque sociológico de la noción de transición, reconociendo que las transiciones son prolongadas y complejas (Furlong, 2009); se forman en la interacción dinámica entre múltiples eventos que tienen lugar de manera simultánea (Gale y Parker, 2014; Tett, Cree y Christie, 2017); son afectadas por los contextos económicos y sociales, así como por las condiciones locales, e influenciadas por cambios estructurales (Côté, 2014a; Côté, 2014b) como el COVID-19.

Nuestro estudio es relevante ya que muchos países han importado el modelo AD alemán porque fueron exitosos para las TEFE en Austria, Alemania y Suiza (Haasler, 2020). Hay una cantidad considerable de literatura que ha explorado cómo se ha adaptado e implementado el modelo de AD en diferentes contextos (ver Pilz y Wiemann, 2021,

Valiente y Scandurra, 2017, Pilz, 2017); sin embargo, hasta donde sabemos, sigue habiendo una brecha importante en cómo las implementaciones de AD en estos otros contextos apoyan los proyectos, las transiciones y las aspiraciones de la vida personal de las y los aprendices (Kovacheva et al. 2020). Nuestro estudio no solo contribuye a la investigación sobre AD y TEFE al poner la voz de las y los aprendices al centro del análisis, sino también porque destaca la importancia del estado socioeconómico de las y los aprendices como mediador en tales transiciones. En otras palabras, nuestra exploración se basa directamente en las experiencias, preocupaciones y perspectivas de los propios aprendices.

Este estudio se basa en los resultados de un diseño de investigación longitudinal que consta de dos oleadas de entrevistas a profundidad con una muestra de 52 aprendices en dos estados de México (Coahuila y Estado de México). En la primera ronda de entrevistas, indagamos por qué las y los aprendices se unieron al MMFD, así como en sus expectativas principales para cuando terminaran el programa. La segunda ola de entrevistas se diseñó para seguir a las y los aprendices después de que completaron el MMFD y explorar si se habían cumplido sus aspiraciones y expectativas, o cómo las habían replanteado. La primera ola de entrevistas tuvo lugar en 2019, cuando las y los aprendices estaban estudiando su último año de MMFD; mientras que la segunda tuvo lugar en el último trimestre de 2020, unos meses después de que concluyeran el programa. De esta manera, seguimos a una cohorte de aprendices del MMFD que inesperadamente se enfrentaron a una situación en la que tanto sus escuelas como sus empresas cerraron debido al COVID-19. Por lo tanto, esta cohorte se vio obligada a navegar el proceso de transición en tiempos de incertidumbre y cambios extremos.

Este artículo está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el marco teórico que guía el análisis. En segundo lugar, describimos brevemente el MMFD y detallamos cómo el COVID-19 afectó los sectores educativo y laboral en México. La tercera sección presenta los resultados de nuestro estudio al mostrar los diferentes caminos por los que las y los aprendices navegaron después de completar su MMFD en tiempos de confinamiento por COVID-19. En la cuarta sección sintetizamos nuestros resultados y esbozamos algunas observaciones finales.

2. Profundizando en las transiciones y aspiraciones de las y los jóvenes

La literatura de estudios juveniles ha encontrado repetidamente que las transiciones marcan puntos críticos en la vida de las y los jóvenes. Inicialmente, las transiciones juveniles se definieron como el período que va desde la finalización de la educación de tiempo completo hasta la entrada en el mercado laboral con un trabajo de tiempo completo (Keskiner, 2019). Sin embargo, estudios más recientes han presentado una nueva visión del concepto y se han alejado de la idea de las transiciones como eventos únicos, hacia el análisis de la interacción dinámica entre múltiples transiciones que tienen

lugar al mismo tiempo en la vida de las y los jóvenes (Gale & Parker, 2014; Tett et al., 2017).

Por lo tanto, está surgiendo un consenso sobre el hecho de que las transiciones son más complejas que el cambio entre la educación y la educación superior o el trabajo, y que no hay un límite claro (estructural o temporal) entre la educación y el trabajo (Du Bois-Reymond, 2009). Por ejemplo, muchas veces, las y los jóvenes comienzan a trabajar mientras aún están en la escuela; quizá vuelvan a la escuela después de haber trabajado durante algún tiempo; o tal vez trabajen y estudien al mismo tiempo, etcétera (Du Bois-Reymond, 2009).

De hecho, es importante tener en cuenta que hay un aumento general en la proporción de estudiantes que ya están empleados antes de completar el nivel educativo considerado como punto de partida; lo que ha contribuido a desdibujar la noción de “punto de transición” (Heinz, 2009). Como resultado, el estudio de las transiciones de las y los jóvenes debe considerar la superposición entre la educación y la carrera profesional y preguntarse cuándo comienza y termina exactamente la transición al mercado laboral para las y los jóvenes (Du Bois-Reymond, 2009). Este aspecto es particularmente importante cuando se estudia la transición de las y los jóvenes que se han incorporado a los programas TVET y combinan la educación y la formación en la escuela con los espacios de trabajo, precisamente como en el caso de las y los aprendices de MMFD. En este sentido, nuestro punto de transición corresponde a la participación en el MMFD, en la que las y los aprendices son estudiantes a tiempo completo en una escuela de nivel medio superior técnico y, como parte de ese papel, cambian a una modalidad escolar en la que se convierten en aprendices a tiempo completo en una empresa mientras se les sigue exigiendo que asistan a ciertos cursos, presenten tareas y se sometan a un proceso de evaluación.

Sigue habiendo un debate vibrante sobre los factores que determinan las transiciones. La mayoría de los autores se refieren a la interacción entre la estructura y la agencia durante las transiciones; de hecho, y como señaló Heinz (2009), desde los años 90, el debate estructura vs agencia no ha hecho más que ganar relevancia en la literatura de transiciones juveniles. Algunos estudiosos dan mayor poder explicativo al factor agencia. La noción de agencia se introdujo para compensar un posible énfasis excesivo en los factores estructurales que determinan las transiciones, así como para destacar el papel de la toma de decisiones y las estrategias movilizadas por las y los jóvenes a fin de navegar en un entorno cambiante. Una de las manifestaciones de tales esfuerzos por reconocer la agencia deriva en la llamada tesis de la individualización (ver también Rudd y Evans, 1998). Por lo tanto, las teorías presentadas por Beck (1992) y Giddens (1991) conceptualizaron la transición juvenil como procesos altamente autónomos y reflexivos. Por ejemplo, Beck argumentó que las condiciones inseguras del mercado laboral producen una mayor individualización en las prácticas de vida y disminuyen la importancia y el apego a las formaciones sociales colectivas, como la clase social, el género, el matrimonio y la familia (Keskiner, 2019). Además, Giddens ha argumentado que los individuos se ven cada vez más obligados a ser conscientes de quiénes son y qué quieren, por lo que las y los

jóvenes se vuelven más reflexivos en el proceso de construirse “a sí mismos” y elegir un camino (Keskiner, 2019). Tanner y Arnett (2016), sugieren que el proceso ocurre en una fase llamada “adultez emergente” en la que las y los adolescentes progresan a la edad adulta al reconocer que las y los jóvenes tienen agencia independientemente de su clase social, género o etnia (Tanner & Arnett, 2016).

Por el contrario, otros autores destacan el influjo decisivo de los factores estructurales. Este es el caso de aquellos académicos que enfatizan cómo las estructuras sociales interactúan con las estructuras institucionales para presentar a las y los jóvenes oportunidades y obstáculos durante sus transiciones. En consecuencia, las transiciones juveniles se consideran resultado de transformaciones estructurales, por ejemplo, el auge de la economía de servicios y las crecientes prácticas neoliberales tanto en la educación como en el mercado laboral (Furlong, 2009). Las estructuras resultantes de estas transformaciones no se han traducido necesariamente en una mayor agencia de las y los jóvenes, sino que interactúan con la clase social y las condiciones locales (Côté, 2014a; Côté, 2014b, Heinz, 2009) para dar forma al tipo de transiciones que las y los jóvenes pueden permitirse realizar.

En términos de cambios estructurales, algunos autores han argumentado que las transformaciones tecnológicas y la globalización económica (Côté, 2014a) afectan de manera universal la vida de las y los jóvenes y, en última instancia, influyen en sus transiciones, pues acentúan los determinantes a nivel macro y sus efectos en las oportunidades educativas y laborales. Otros enfatizan los efectos en las transiciones juveniles que conllevan las diferencias entre las distintas clases sociales, etnias o géneros, las cuales a su vez dan forma a las oportunidades que tendrán a la larga (Furlong, 2016; Ball, Maguire & Macrae, 2000). Esta línea de investigación generalmente ha prestado más atención al papel que desempeñan las aspiraciones individuales, la planificación individual, las decisiones y la reflexividad, reconociendo al mismo tiempo que éstas están integradas y son moduladas por el contexto social. Un ejemplo de esta línea de razonamiento aplicada con un enfoque en la TVET es el trabajo de Aldinucci y sus colegas, que han examinado cómo las y los estudiantes de secundaria de TVET en Chile construyen sus aspiraciones. Su estudio sugiere que las y los estudiantes realizan una respuesta reflexiva a los niveles significativamente altos de desigualdad social, a la precariedad de las condiciones de trabajo en un mercado laboral altamente liberalizado y al alto nivel de comercialización que caracteriza el sistema educativo chileno (Aldinucci, Valiente, Hurrell, & Zancajo, 2021). Estos autores destacan la importancia de las aspiraciones y su relación con el contexto como determinantes cruciales de las transiciones juveniles.

Pese a la heterogeneidad interna de esta rama de la literatura, los autores que se ocupan de los determinantes estructurales de las transiciones coinciden en señalar las múltiples desventajas que experimentan las y los jóvenes de entornos vulnerables o de posiciones sociales menos privilegiadas. Este punto fue señalado al principio por Furlong y sus colegas (2003), quienes hicieron hincapié en los patrones de vulnerabilidad y exclusión que dan forma a los procesos de transición posescolar. Como sintetizaron recientemente Tarabini e Ingram (2018), las desigualdades que impregnan los sistemas

educativos y sociales se traducirían necesariamente en trayectorias de vida altamente desiguales, incluidas las rutas educativas y laborales. Como argumentan los autores,

Las “posibilidades” no son un cálculo racional, sino más bien una comprensión tácita de lo que se puede esperar y pensar como un resultado. Las y los jóvenes de la clase trabajadora no calculan racionalmente sus posibilidades de éxito en la educación y toman decisiones con base en ellas; en cambio, las posibilidades se generan en gran medida dentro de los parámetros de lo que se “siente” que es posible (p. 212).

Dado el acuerdo generalizado sobre el hecho de que el contexto estructural afecta las aspiraciones y transiciones de las y los jóvenes, postulamos que el COVID-19 opera como una transformación estructural que ha afectado las transiciones juveniles a nivel global. Sin embargo, los efectos del COVID-19 pueden variar según el contexto nacional y local, o dependiendo del estatus socioeconómico (ESE), la etnia y el género. Hasta ahora, muy pocos estudios se han centrado en estudiar los efectos del COVID-19 en las transiciones. Una excepción es el trabajo de Winn y colegas, quienes han explorado los desafíos que enfrentan las y los estudiantes de medicina que hacen la transición a la residencia (Winn et al., 2021). Su estudio muestra que las y los graduados de medicina informaron de que la mayoría de las actividades relacionadas con su transición de la escuela de medicina a la pasantía se vieron alteradas por la pandemia de COVID-19. Entre las alteraciones observadas por los autores, destacan las interrupciones en la transición a las actividades clínicas y los plazos de graduación. El estudio muestra que los graduados en medicina percibieron que la pandemia de COVID-19 tuvo un impacto desfavorable en la mayoría de los aspectos de su formación, y que la mayoría no estaba completamente satisfecha con su transición a clínicas y actividades hospitalarias (Winn et al., 2021).

En nuestro estudio, nuestro objetivo es contribuir al estudio de las transiciones juveniles de TVET arrojando luz sobre cómo el COVID-19, siendo un factor estructural, ha afectado los trayectos que pueden tomar las y los aprendices. Partimos de la suposición de que el COVID-19 ha perturbado las condiciones del mercado laboral al tiempo que ha intensificado las desigualdades educativas y sociales preexistentes. En este sentido, el COVID-19 funciona como un factor clave de mediación que determina la forma en que las personas afrontan las transiciones, pero sus efectos finales se ven modulados por una serie de factores contextuales, ya que ciertos grupos se ven afectados más directamente por el COVID-19 que otros.

3. El Modelo Mexicano de Formación Dual y el COVID-19

El MMFD es una opción educativa en la educación media superior en México¹ que combina la formación teórica (que tiene lugar en las escuelas técnicas) con la formación práctica en el lugar de trabajo y el desarrollo de habilidades y capacidades (la cual tiene

¹ La educación media en México se divide en dos etapas obligatorias: la educación media básica (grados 7-9) y la educación media superior (grados 10-12). Las y los estudiantes de educación media superior pueden elegir entre dos caminos principales: una preparatoria para entrar a la universidad conocida como *bachillerato* general, y una opción profesional conocida como *bachillerato técnico* (SEMS, 2017).

lugar en las llamadas empresas duales) (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013). Implementada desde 2009 en forma de proyecto piloto, la formación dual en México se adaptó de las experiencias en Alemania, Austria y Suiza para facilitar la inserción laboral y fortalecer el desarrollo de habilidades laborales entre las y los jóvenes en la educación media superior que se convierten en aprendices al unirse al MMFD. Este tiene como objetivo satisfacer las necesidades del mercado laboral al tiempo que brinda a los participantes la experiencia que necesitan, junto con un conjunto de habilidades que se espera que les sean muy útiles en su vida laboral (Zamora-Torres & Thalheim, 2020). El MMFD se propuso como una solución alternativa para reducir el desempleo juvenil y mejorar la precariedad de la inserción laboral entre las y los jóvenes mexicanos (Thalheim, 2018). En ese sentido, el MMFD está diseñado para acercar a las y los estudiantes al sector productivo y permitir el acceso a una formación especializada en las empresas duales participantes (Zamora-Torres y Thalheim, 2020). MMFD integra el desarrollo de habilidades genéricas y especializadas para el trabajo en jóvenes aprendices. Como política pública igualadora, el MMFD tiene como objetivo mejorar la empleabilidad de las y los jóvenes y, por lo tanto, operar como un canal de movilidad socioeconómica.

En el marco del MMFD, el plan de estudios se desarrolla conjuntamente por la escuela media superior técnica y la empresa dual: la formación teórica se imparte en la escuela (20 % del plan de estudios) y la formación práctica y el desarrollo de actividades (que representan el 80 % del plan de estudios) se llevan a cabo en la empresa dual (Zamora-Torres & Thalheim, 2020). Como modalidad mixta de educación media superior técnica, el MMFD proporciona a las y los estudiantes las credenciales de un bachillerato dual, que es válido para ingresar a programas universitarios en México. Además, las directrices MMFD otorgan credenciales de competencia laboral (SEMS, 2022). Una vez finalizado el programa, las y los estudiantes pueden elegir entre cursar estudios universitarios, ingresar al mercado laboral o una combinación de estas opciones (por ejemplo, convertirse en trabajadores a tiempo parcial mientras cursan estudios superiores, etc.).

En circunstancias normales, las y los aprendices de MMFD interactúan y aprenden tanto en la escuela media superior técnica como en las empresas duales; sin embargo, el COVID-19 cambió drásticamente la implementación del MMFD. Se cerraron las instalaciones de educación media superior, se adaptaron los modelos educativos a través de internet, televisión y radio (OCDE, 2020) y en el pico de la crisis se ordenó el cierre de empresas que se consideraban no esenciales. El cierre de las escuelas obligó a las y los aprendices a cambiar a una modalidad de aprendizaje a distancia que resultó en una reorganización general del plan de estudios, las actividades de enseñanza y las prácticas de evaluación. Además, las y los aprendices difícilmente pudieron adquirir experiencia laboral ya que las empresas duales estaban cerradas. Pese a que las y los aprendices de todos modos se graduaron en tiempo y forma, pues las escuelas y las empresas duales acordaron atenerse al calendario original de graduación, las y los aprendices solo podían participar en la formación basada en el trabajo durante un tiempo muy limitado y no podían beneficiarse de las oportunidades de creación de redes que suelen ofrecer las empresas duales (Hernández-Fernández et al., 2021).

La literatura emergente ha señalado que los efectos del cierre de escuelas solo magnificarán las desigualdades sociales y económicas entre las y los estudiantes y que los efectos variarán según el nivel educativo, la ubicación geográfica e incluso si la escuela es pública o privada (Guzmán Gomez, 2020). En ese contexto, se espera que el MMFD experimente enormes desafíos para lograr el objetivo de mejorar las habilidades y las oportunidades de empleabilidad de todos los aprendices. Por lo tanto, es importante estudiar para quién funcionó el programa MMFD en las circunstancias del confinamiento por el COVID-19, es decir, identificar qué aprendices estaban (y no estaban) en condiciones de aprovechar al máximo el programa a pesar del confinamiento.

4. Enfoque metodológico

4.1 Fuentes de datos

Nuestro estudio se basa en un análisis cualitativo de un amplio corpus de entrevistas detalladas con aprendices que participaron en el MMFD. La realización de las entrevistas siguió un diseño longitudinal, es decir, se entrevistó a las y los aprendices en dos momentos u oleadas diferentes. En la Ola 1, realizada entre el último trimestre de 2019 y principios de 2020, entrevistamos a aprendices cuando realizaban su MMFD. La segunda ola siguió a las y los aprendices unos meses después de la primera ola de entrevistas (cuando se esperaba que hubieran terminado el MMFD y su educación media superior) durante el otoño de 2020. La Ola 1 de entrevistas se centró en el acceso de las y los aprendices al MMFD, así como en el aprendizaje experimentado en las escuelas y las empresas, mientras que la Ola 2 se centró más en explorar las experiencias de TEFE de las y los aprendices al completar el MMFD. Ambas oleadas de entrevistas se transcribieron textualmente para su posterior análisis. Valga destacar que la recopilación de datos cualitativos se complementó con una encuesta cuantitativa, realizada a 307 aprendices duales de los dos estados. Sin embargo, para los fines de esta investigación específica, nos hemos basado principalmente en datos de entrevistas.

Los entrevistados procedían de dos estados mexicanos: Coahuila y el Estado de México. Esto se debe a que, en conjunto, estos estados representan el 60 % de los participantes en el MMFD. También es importante destacar que los dos estados se encuentran en dos fases diferentes en términos de programa: mientras que el Estado de México fue pionero en la adopción del programa en 2009, Coahuila comenzó su implementación en 2015. Además, los dos estados difieren mucho en su estructura económica: mientras que Coahuila está orientado principalmente al sector manufacturero e industrial, la economía del Estado de México está enfocado principalmente en el sector de los servicios².

² Véase Hernández-Fernández et al., 2021 para una discusión más detallada del proceso de muestreo y la elaboración de los protocolos de entrevista.

Para la Ola 1, entrevistamos a un total de 59 aprendices: 30 en Coahuila y 29 en el Estado de México. Para la Ola 2 seguimos a las y los aprendices que participaron en la Ola 1, pero la muestra se redujo ligeramente a 25 aprendices en Coahuila y a 27 aprendices en el Estado de México. La reducción de la muestra es consecuencia de la imposibilidad de recuperar el contacto con algunos aprendices; en cualquier caso, la tasa de deserción (11.9 %) parece concordar con la mayoría de los estudios cualitativos longitudinales. Por lo tanto, la muestra utilizada para este artículo abarca 104 entrevistas, correspondientes a los 52 aprendices que participaron en las dos olas de recolección de datos. La distribución de los participantes según región, género y campo de estudio se resume en la Tabla 1 a continuación.

Tabla 1

Distribución de los entrevistados por regiones, género y campo de estudio.

	Manufactura		Servicio		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Coahuila	9	12	2	3	26
Estado de México	3	7	10	6	26
Total	12	19	12	9	52

Fuente: Elaboración propia.

Como muestra la tabla, en Coahuila nuestra muestra está conformada por 11 aprendices mujeres y 14 aprendices hombres que provienen de los dos planteles de educación técnica con mayor número de aprendices del MMFD en el Estado de México. La oferta académica de ambos campus corresponde a la especialización productiva de la región centrada en carreras industriales que usan máquinas y herramientas, mecatrónica, electromecánica industrial y mantenimiento de sistemas eléctricos, mientras que un pequeño número de aprendices estudia contabilidad. En el Estado de México, nuestra muestra está compuesta por 13 aprendices mujeres y 14 aprendices hombres que se inscribieron en tres campus de educación media superior técnica, dos ubicados en el área metropolitana de la Ciudad de México y uno en la capital del estado. Los tres campus tuvieron una participación considerable de aprendices en el MMFD, aunque provienen de diversos campos de estudio. Mientras que un campus se enfoca en el sector de servicios (gastronomía, hospitalidad y cursos de contabilidad), el segundo campus se enfoca en carreras industriales como electromecánica, mantenimiento de sistemas electrónicos y productividad industrial. Por último, el tercer campus combina los servicios y el campo de estudios industriales, incluidas las máquinas y herramientas, la mecatrónica, la contabilidad y la informática.

Finalmente, y si bien la selección de las y los entrevistados no consideró criterios relativos al origen social de los participantes, los datos de las encuestas antes mencionadas sugieren que la población de aprendices duales no es necesariamente un grupo homogéneo en términos de ESE. Por lo tanto, mientras que la mayor parte de los encuestados cayó por debajo del ingreso familiar medio en México (11,100 pesos mexicanos; c. 547 USD), formaron un grupo bastante variado, con un 21 % de participantes

cuyos ingresos familiares oscilan entre \$ 2,000 y \$ 6,000 pesos); 35.2 % cuyos ingresos familiares oscilan entre \$ 6,001 y \$ 10,000 pesos; 26.2 % cuyos ingresos familiares oscilan entre \$ 10,001 y \$ 15,000 pesos; y alrededor del 15 % con un ingreso familiar superior a \$ 15,001 pesos (Hernández-Fernández, et.al., 2021).

4.2 Análisis de datos

Para el análisis cualitativo de los datos, el equipo de investigación creó un sistema de codificación basado en los objetivos de investigación del proyecto. El sistema de codificación se centró en las siguientes dimensiones: acceso al MMFD, transiciones al mercado laboral y estudios posteriores y cambios en las aspiraciones, expectativas y planes de vida. Además, incluimos un código transversal para usar en cualquier momento que las y los aprendices mencionan COVID-19, la pandemia o el confinamiento. La Ola 1 de entrevistas se centró más en las dimensiones del acceso y las aspiraciones y expectativas iniciales, mientras que la Ola 2 se centró en las transiciones. Por lo tanto, para el análisis presentado en este artículo, nos basamos principalmente en las entrevistas de la Ola 1 para discernir las razones por las que las y los aprendices se unen al MMFD; y nos centramos en la Ola 2 para comprender la transición a la educación superior y la formación, el mercado laboral y el cambio en los planes de vida. La Tabla 2 resume los códigos utilizados en el análisis presentado en este artículo.

Tabla 2

Lista de códigos usados en el análisis.

Dimensión	Temas	Descripción
Acceso	Razones para participar	Aspiraciones, expectativas y proyecto de vida al inicio del programa
Transición	Más estudios y formación	Situación actual de estudio / formación Continuidad entre la AD y la educación superior área de estudios Motivos para seguir estudiando Acceso a estudios adicionales
	Inserción laboral	Situación laboral actual Continuidad entre el campo de estudios y la ocupación laboral Razones para trabajar Recepción de estudiantes de negociación de oferta de trabajo de empresa dual, motivos y proceso de búsqueda de empleo
	Cambios en las aspiraciones, expectativas, planes de vida	Cambios en las aspiraciones o expectativas profesionales Cambios en las aspiraciones o expectativas educativas Cambios en los planes de vida
Código emergente	COVID-19	Percepción de las y los estudiantes sobre el impacto del COVID-19 en el AD

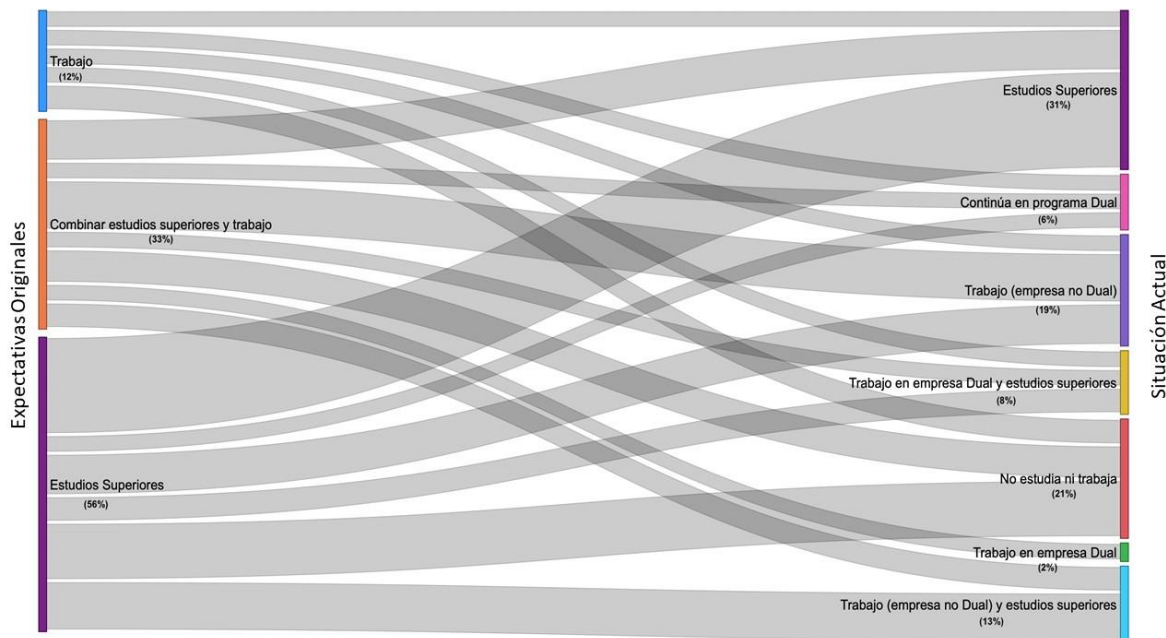
Fuente: Elaboración propia.

El análisis se realizó con base en las transcripciones de las entrevistas realizadas en las olas 1 y 2 para los 52 aprendices y el sistema de codificación presentado en la Tabla 2. El análisis cualitativo se ejecutó con el apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas.Ti (versión 9). Seguimos la estrategia de investigación basada en el análisis de dimensiones específicas. Por lo tanto, para cada dimensión de análisis, al menos dos investigadores diferentes leyeron juntos los diferentes fragmentos en relación con cada código para discernir patrones y regularidades específicos de cada dimensión (Linneberg & Korsgaard, 2019). Además, preparamos una hoja extendida para resumir las respuestas de cada aprendiz en la Ola 1 y la Ola 2 para concentrar y comprender mejor las rutas de transición. La síntesis de las entrevistas en la hoja de cálculo fue validada por múltiples codificadores para garantizar que los hallazgos y conclusiones fueran válidas (Lub, 2015).

5. Caminos de transición de las y los aprendices después de completar el MMFD durante el confinamiento por COVID-19

En esta sección presentamos los caminos de transición que observamos fueron experimentados por las y los aprendices después de completar su MMFD en tiempos de confinamiento por el COVID-19. Al hacerlo, prestamos atención a las expectativas iniciales de las y los aprendices cuando se unieron al programa MMFD (Ola 1 de entrevistas) y seguimos su transición a través de sus respuestas sobre su situación en el momento de la Ola 2 (codificada como situación actual). La siguiente figura muestra los cambios de las expectativas que tenían las y los aprendices cuando se unieron a MMFD sobre lo que esperaban hacer al final de Dual (en la Onda izquierda 1) y lo que realmente se encuentran haciendo una vez que han completado su capacitación (en la Onda derecha 2).

Figura 1. Expectativas originales y situación actual de las y los estudiantes de MMFD.



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las expectativas iniciales al unirse al MMFD, nuestros resultados de la Ola 1 muestran que la mayoría de las y los aprendices (56 % de entrevistados) aspiraban a continuar estudiando e ingresar a la educación superior (ES) cuando se unieron al MMFD. También observamos un segundo grupo de aprendices que estaban ansiosos por combinar la educación superior y el trabajo al completar su MMFD. Este grupo comprende el 33 % de los entrevistados. Así, casi el 90 % de los entrevistados aspiraba a algún tipo de continuidad académica tras su participación en el programa de formación dual. Este grupo grande y necesariamente heterogéneo está formado sobre todo por aprendices que tenían la aspiración de ingresar a la ES antes de unirse al MMFD. Sin embargo, también incluye a algunos jóvenes cuyas aspiraciones se deben mucho a su experiencia laboral en la empresa de AD. Estos aprendices, durante su tiempo en la empresa, notaron que el personal con ES suele tener mejores puestos o más responsabilidad. Sorprendentemente, la mayoría de los aprendices las y los aprendices que esperaban ingresar a ES después de completar el programa aspiraban a hacerlo en una institución ES pública.

De manera complementaria, también identificamos una proporción menor de aprendices que querían concentrarse en el trabajo al completar su programa. Este último grupo representa el 12 % de entrevistados en la Ola 1. Es relevante mencionar que muchos de estos aprendices, como la mayoría de los que estaban dispuestos a combinar trabajo y educación, tenían la aspiración de obtener un trabajo en la misma empresa. De hecho, muchos aprendices sugirieron que creían que era probable que recibieran una oferta de trabajo después de completar el MMFD. En este sentido, la continuidad dentro de la empresa dual no era solo una aspiración sino una expectativa en el momento de la primera entrevista.

Nuestros resultados generales de la Ola 2 muestran que el mayor grupo de aprendices se encuentra estudiando en la universidad y no combina esta formación con ningún empleo (31 % de los entrevistados). Si bien la mayoría de estos jóvenes ingresó a una institución pública, algunos de ellos lograron contar con el apoyo financiero de sus familias para pagar una institución privada de educación superior de bajo costo (que generalmente exhiben una reputación bastante baja). Es importante destacar que, como muestra la figura anterior, este grupo estaba formado principalmente por jóvenes que, en el momento de la primera entrevista, habían expresado su intención de centrarse en sus estudios después de graduarse de la formación dual. Sin embargo, el grupo también incluía a algunos aprendices que habían expresado interés en incorporarse al mercado laboral y para quienes el enfoque en ES era, por lo tanto, una segunda opción

Un segundo grupo de entrevistados combinó ES con el empleo en el momento de la segunda entrevista. En concreto, el 13 % de los entrevistados estudiaba y trabajaba en una empresa distinta a la dual y el 8 % estudiaba mientras trabajaba en la empresa dual. Es interesante observar que, en los dos casos, una proporción significativa de los entrevistados estaba originalmente interesada en centrarse exclusivamente en su educación después de completar el MMFD. Ante este desajuste, las razones que los llevaron a unirse a una empresa, o permanecer en la compañía dual, merecen un análisis más detallado.

Otro porcentaje relevante de entrevistados solo trabajaba (y no estudiaba) al momento de la segunda entrevista (21 %). La mayoría de ellos lo hacían en una empresa que no era la empresa dual; la proporción de jóvenes empleados en la empresa dual (y que no buscaban ES) ascendía a un 2 %. Aquí, es relevante señalar que una proporción importante de los que únicamente trabajaban habían expresado su intención de continuar estudiando (exclusivamente o en combinación con el trabajo) en la primera entrevista. Una vez más, las motivaciones que llevaron a estos jóvenes a abandonar sus aspiraciones de educación superior, y el posible papel desempeñado por el COVID-19 en tal reajuste es un patrón que debe examinarse.

El grupo de NINIs también representaba un 21 % de los entrevistados y era un grupo bastante heterogéneo en términos de aspiraciones originales: incluía a jóvenes que, en el contexto de la primera entrevista, habían expresado interés en estudiar, pero también en combinar ES y trabajo, o en centrarse en el trabajo. Debido a que convertirse en NINI no formaba parte de las aspiraciones originales de ninguno de los entrevistados, también se examinarán las causas y determinantes que los llevaron a esa situación.

Finalmente, hay un pequeño grupo que representa el 6 % del total que no se graduó del MMFD, por lo que no han iniciado un proceso de transición y continúan como aprendices.

Como muestran estos resultados, hay una correspondencia limitada entre las aspiraciones originales exhibidas por las y los aprendices de MMFD en el momento de la Ola 1 y su situación educativa y laboral en el momento de la Ola 2. A partir de un análisis

de las respuestas de los aprendices, observamos tres líneas diferentes de razonamiento y fundamentos de toma de decisiones detrás de los diferentes caminos y transiciones experimentados por las y los aprendices durante este periodo de tiempo. En las siguientes secciones, presentamos y discutimos cada uno de ellos. Encontramos un primer grupo de aprendices que replantearon sus expectativas conformándose con una segunda opción para acceder a la ES y/o al mercado laboral; un segundo grupo de aprendices con cierta estabilidad económica que podían darse el lujo de mantener sus expectativas originales; y un tercer grupo que confió en una estrategia de postergación y esperaron a que las oportunidades (educativas o laborales) mejoraran y dejaron sus planes en pausa. Explicamos y analizamos más a fondo cada ruta en las siguientes subsecciones.

5.1 Ruta de Transición 1: Las y los aprendices que eligieron una segunda opción

Como se señaló anteriormente, una parte importante de las y los aprendices parecía haber replanteado sus expectativas en el momento de la segunda entrevista, en particular, sus aspiraciones relacionadas con el trabajo. En otras palabras, se habían conformado con una segunda opción que, a pesar de estar muy lejos de su aspiración original, juzgaron que era una posibilidad más adecuada a la luz de las circunstancias actuales. Las entrevistas revelaron que muchos de estos reajustes relacionados con el empleo fueron motivados por el impacto disruptivo del COVID-19. Por lo tanto, muchos de los entrevistados que se acercaron a las empresas de AD como una estrategia de empleabilidad y aspiraban a incorporarse al mercado laboral después de graduarse se vieron obligados a ajustar sus expectativas iniciales relacionadas con el trabajo, ya sea retrasando su transición al mercado laboral (formal) y centrándose exclusivamente en la ES, o aceptando puestos bastante alejados de su área de especialización.

Esto se debe a dos razones diferentes (pero estrechamente interrelacionadas). Un primer factor tiene que ver con la desaceleración general de la actividad económica que resultó de largos periodos de confinamiento. Dicha desaceleración se tradujo en menos oportunidades de empleo y llevó a varios entrevistados a ocupar puestos no calificados o a centrarse en la ES con la esperanza de obtener mejores oportunidades. En segundo lugar, está el hecho de que, en el contexto de la primera entrevista muchos de los entrevistados, motivados por las perspectivas de empleo de las empresas duales, estaban convencidos de que la empresa dual les ofrecería un puesto después de su período de formación, pero tales promesas rara vez se materializaron. Esto se atribuye ampliamente a la disrupción causada por el COVID-19, que obligó a las empresas a cerrar temporalmente o las disuadió de contratar personal adicional. El impacto de tal transformación, que llevó a muchos aprendices a abandonar sus aspiraciones laborales o a conformarse con puestos de trabajo no calificados, se plasma en las palabras de un hombre graduado de MMFD en el campo de la electromecánica. Hijo de un trabajador de una fábrica en un hogar monoparental, relata cómo ha seguido trabajado en una pizzería donde ya trabajaba durante su participación en el programa, a pesar de que no lo considera un trabajo satisfactorio:

- Aprendiz: Seguí trabajando en la pizzería. La de antes. Salí a buscar trabajo en empresas, fui a preguntar a Deacero (empresa dual). Pero debido a la situación, no tenían vacantes de trabajo.
- Entrevistador: ¿Dirías que está satisfecho con el trabajo que tiene?
- Aprendiz: De momento, no. (Entrevista C-SL-EL-M2-2)

Un razonamiento similar se exhibe en una mujer graduada en el sector de la hospitalidad, hija de una madre soltera con educación primaria y empleada en el sector comercial. La entrevistada comenta que su expectativa de ser contratada por la empresa dual no se había materializado, refiriéndose explícitamente a la necesidad de ‘readaptarse’: “Me hubiera gustado ser contratada por la empresa donde terminé mi formación dual, ya que era un hotel de mayor categoría, un hotel mejor que en el que trabajo ahora [...] pero lo importante es adaptarse, no hay tanta actividad, estamos en medio de una pandemia [...] pero sigo aspirando, aspiro a más de lo que tengo ahora.” (Entrevista E-NP_HT-F1)

Es importante destacar que la decisión de establecerse en un trabajo no calificado (en lugar de abandonar por completo las aspiraciones relacionadas con el trabajo, y mejor dedicarse a la ES o permanecer NINI) parece estar mediada directamente por el ESE de las y los graduados de MMFD. De este modo, parece que la vulnerabilidad socioeconómica de las y los aprendices condiciona su capacidad de permanecer desempleados y de adoptar un enfoque selectivo a la hora de considerar las ofertas laborales. Por lo tanto, las y los aprendices de hogares más vulnerables fueron los que con mayor frecuencia tuvieron que reajustar sus aspiraciones relacionadas con el trabajo, aceptando trabajos mal remunerados en lugar de esperar a que las cosas mejoraran (o a que aparecieran mejores ofertas de trabajo). Este fue el caso, por ejemplo, de las y los aprendices de hogares monoparentales o de las y los aprendices de familias numerosas con solo uno o dos asalariados de bajos ingresos y, por lo tanto, con una necesidad más urgente de tener fuentes de ingresos adicionales. También fue el caso de familias con antecedentes migratorios y una red de seguridad social y económica escasa, o familias que trabajan principalmente en la economía informal. A la luz de estas dificultades, los graduados de este grupo terminaron ingresando al mercado laboral sin tener en cuenta la correspondencia entre el puesto y su campo de estudios. Las palabras de una mujer graduada en mecánica que actualmente trabaja en una tienda de abarrotes, hija de un trabajador de la construcción con educación secundaria, retratan bien este razonamiento:

“Antes tenía otras expectativas, quería continuar mis estudios mientras trabajaba en algo relacionado con la mecánica, mi especialidad... Me hubiera gustado estar en una empresa desarrollando mis habilidades”, señaló que ese trabajo era crucial para que ella pudiera pagar la colegiatura de la universidad. Así pues, señaló: “Es gracias a este trabajo que puedo seguir estudiando, pero el desafío es la presión, a veces no puedo asistir a un curso, entonces siento que no estoy aprendiendo lo que necesito aprender, pero siempre trato de ponerme al día para asegurarme de que no tenga un impacto tan negativo en mí...” (Entrevista C-SL-MC-F2).

5.2 Camino de Transición 2: Las y los aprendices que cumplieron sus expectativas

Observamos un segundo grupo de aprendices que se las arreglaron para apegarse a sus aspiraciones iniciales. Este grupo de aprendices graduados se unió a la ES o al mercado laboral, o logró combinar la ES y el trabajo, en línea con sus aspiraciones expresadas en el momento de la Onda 1. Este grupo se puede dividir en dos subgrupos. Así, algunos de las y los entrevistados lograron cumplir sus expectativas de acuerdo con sus planes originales. En otras palabras, este grupo logró acceder a su opción de ES preferida, obtuvo la oferta de trabajo que esperaba (en la empresa dual) o tuvo la oportunidad de combinar la educación ES con un trabajo. El otro subgrupo informó haber ajustado sus planes originales entrando a una universidad diferente (principalmente en el espectro privado de bajo costo) o uniéndose a una compañía que no fuera su compañía dual (pero una directamente conectada a su campo de estudios). En ambos subgrupos, las y los aprendices graduados a menudo aludían a su “buena suerte” y a su flexibilidad y adaptabilidad, las cuales a menudo reconocían que les proporcionaba la estabilidad económica y familiar. Las y los estudiantes que siguen este camino tienen en común un ingreso medio bajo, pero también una familia nuclear sólida, ya sea de madre y padre, que han alcanzado la educación media superior, y con frecuencia exhiben niveles comparativamente más altos de capital social y cultural. Este es, por ejemplo, el caso de la siguiente aprendiz: la hija de un gerente de una gasolinera, con dos hermanos mayores que ya cursan estudios superiores y una tía empleada directamente en la administración de una escuela TVET. La entrevistada relata cómo sus familiares la han alentado a apuntar alto mientras le brindan consejos útiles en términos de oportunidades educativas. Con respecto a su propia situación justo después de completar el programa de MMFD, señala:

- Aprendiz: Estoy estudiando Ingeniería Industrial en el TEC Laguna. Estuve cinco meses sin salir de casa, pero estoy volviendo a mi nueva normalidad, asisto a la escuela en línea y ahora llevo trabajando en otra empresa una semana.
- Entrevistador: Entonces, ¿consideras que sus aspiraciones o tus expectativas como estudiante dual se están cumpliendo?
- Aprendiz: Sí, a pesar de la contingencia, pensé que mis expectativas realmente no se iban a cumplir dada toda la crisis por la que atraviesa el mundo. (Entrevista C-TR-QI-F1-2).

Algunos aprendices se refirieron explícitamente al hecho de que el apoyo económico de sus familias ha sido fundamental para que puedan continuar con sus planes. También destacaron la importancia del apoyo emocional de sus padres en la toma de decisiones y en el proceso de adaptación. Como informa el hijo de un conductor y una trabajadora de una fábrica:

- Entrevistador: ¿Cómo te las arreglas económicamente con tus estudios?
- Aprendiz: En este momento, mis padres me están ayudando con la universidad, por eso estaba buscando trabajo, aunque en este momento me están ayudando

económicamente. No hay problema, eso es lo que me dijeron. (...) Cuando empiece a trabajar, quiero ocuparme de la mayoría de las cosas, de las cosas normales, como dije, cuando empiece a trabajar, no les voy a dar ningún problema, por eso quiero empezar a trabajar para no darles más gastos de lo normal (Entrevista C-SL-MC-M1).

Sin duda, algunos aprendices hicieron ajustes menores en los planes de estudio; sin embargo, los ajustes se deben principalmente a cambios en las áreas de estudio, sobre las que las y los estudiantes informan haber cambiado de opinión en función de su experiencia dual. Aquellos que hicieron su transición cambiando de campo de estudios mencionaron que su experiencia en el MMFD les había permitido “elegir mejor” el camino que desean para su carrera y desarrollo profesional. En este sentido, los cambios en los programas educativos realizados por este grupo de aprendices pueden considerarse un ejemplo de afinación más que de ajuste.

5.3 Camino de Transición 3: Las y los aprendices que decidieron esperar

Observamos a un grupo de aprendices que optaron por no cumplir sus expectativas de inmediato, sino que optaron por una estrategia de postergación. Este fue sobre todo el caso de las y los aprendices con mejor nivel socioeconómico: aprendices que tienen familias con ambos padres en un empleo formal, aquellos de familias pequeñas con no más de dos hijos y aprendices con hermanos mayores que ya no dependen de los ingresos familiares. Otra característica observada en este grupo es que la mayoría de estos aprendices se habían acercado al MMFD como un paso intermedio en la búsqueda de estudios adicionales, y por lo tanto aspiraban a incorporarse a la ES después de graduarse.

El brote del COVID-19 llevó a este grupo de graduados de MMFD a “suspender” sus aspiraciones de educación superior. Esto es en gran parte consecuencia de que la transición hacia el aprendizaje remoto (o a distancia) desincentivó a algunos aprendices de continuar con sus estudios. Este fue el caso de aquellos que tenían una clara preferencia por la enseñanza presencial. Por el contrario, los entrevistados más interesados en el valor instrumental de la educación (y en las oportunidades de empleo que ofrecen ciertos títulos) tenían menos probabilidades de desanimarse por el aprendizaje remoto. Del mismo modo, muchos de este grupo de aprendices graduados también pospusieron su transición al mercado laboral, ya que consideraron que las ofertas existentes eran demasiado arriesgadas o estaban alejadas de su propia área de especialización. En otras palabras, aquellos graduados que decidieron adoptar un enfoque más discriminatorio en su transición al mercado laboral estaban abiertos a rechazar ofertas de trabajo si no las juzgaban como una oportunidad digna y adoptaron una actitud menos activa en su búsqueda de trabajo, incluso estuvieron desempleados durante algún tiempo. Es el caso de un aprendiz desempleado, hijo de un hostelero empleado en una empresa familiar, que razona: “No solicité aunque tuve la oportunidad de conseguir estos trabajos, pero no estaban enfocados en el área que conozco, que es la contabilidad, eran otros empleos como centros de llamadas, etc.” (Entrevista C-TR-MH-M1).

Sorprendentemente, algunos de las y los aprendices de este grupo habían realizado una transición al mercado laboral y la educación justo después del final del MMFD, pero lo abandonaron como respuesta al brote y la pandemia de COVID. La siguiente declaración de una aprendiz en Coahuila muestra una transición en la que decidió abandonar la universidad porque no creía que su experiencia universitaria fuera satisfactoria en la modalidad remota. En sus propias palabras, la experiencia como recién llegada a la universidad debería ser diferente. Extrañaba la interacción entre maestros y estudiantes, así como entre compañeros. Ella decidió abandonar la escuela para esperar a que la situación del COVID-19 mejorara y a que las instituciones reabrieran.

- Aprendiz: Entonces, ¿habías comenzado la universidad, pero la dejaste?
- Entrevistador: Sí, de hecho había hecho exámenes pero después dije que no, mejor me detengo aquí. La verdad es que la educación en línea no es para mí, no me adapto, sé que debo aprender a adaptarme, pero la verdad es que es muy complicada. No puedo aprender, entonces decidí parar por esa misma razón. Volveré cuando esto [el COVID-19] termine. (Entrevista E-NP-CN-F1).

También observamos a un par de jóvenes graduados de MMFD que obtuvieron una oferta de trabajo en la empresa dual, pero que, debido a la pandemia, decidieron renunciar. Esto era particularmente frecuente en el Estado de México, donde las y los aprendices tenían que viajar largas distancias para llegar a las empresas y sentían que el riesgo era mayor debido al transporte. La siguiente aprendiz renunció a su trabajo, que describió como muy agradable y una gran oportunidad. Prefirió quedarse en casa. Es relevante mencionar que los dos aprendices que dijeron haber renunciado estaban trabajando en una empresa de hostelería, empresas que se vieron muy afectadas por la política del confinamiento. Un ejemplo de su razonamiento se puede ver en el siguiente fragmento de entrevista con una aprendiz: la hija de un empleado municipal y una ama de casa, ambas con educación media superior:

- Entrevistador: ¿Y recibiste una oferta de trabajo del hotel?
- Aprendiz: Sí, la recibí.
- Entrevistador: ¿La aceptaste?
- Aprendiz: Sí, acepté antes de toda esta pandemia. Ya estaba trabajando allí. Pero, dado todo lo que estaba sucediendo, decidí irme por cómo estaban las cosas. Fue muy difícil, más por mi salud (Entrevista E-NP-HT-F2).

La pandemia de COVID-19 para muchos otros fue estresante y desafiante. Las y los jóvenes graduados de MMFD estaban preocupados por contraer el virus y enfermar a sus familiares. En palabras de una estudiante de Coahuila, que inicialmente tenía la expectativa de combinar la educación superior y el trabajo, correr el riesgo de enfermarse en aras de lograr sus objetivos durante el confinamiento no valía la pena. La entrevistada,

hija de un maestro con formación universitaria y de una coordinadora de eventos con educación media superior, comenta:

- Entrevistador: Si no recuerdo mal, la última vez dijiste que te gustaría trabajar al mismo tiempo que estudiar, ¿por qué no seguiste este camino?
- Aprendiz: Creo que tal vez por miedo a infectarme con el virus o por trabajar con personas que tal vez no se cuiden bien, que no le dan tanta importancia a esta situación. Me preocupo por mi familia; no quiero que ellos también se vean afectados. Puedo esperar hasta que todo esto termine (Entrevista C-SL-MC-F3-2).

También observamos a un grupo de aprendices que decidieron suspender sus planes por completo desde el comienzo de la pandemia. Este grupo dijo que tenían el apoyo de sus padres y familiares para aguantar. Algunos de ellos mencionaron que esperarían un año hasta el próximo ciclo académico para comenzar una solicitud de ES, otros mencionaron que comenzarían a buscar trabajo cuando la “pandemia se estabilizara” o la “situación volviera a la normalidad”. Este es, por ejemplo, el caso de un aprendiz hombre, con los dos padres empleados de forma segura y dos hermanos mayores en la universidad:

- Entrevistador: ¿Has enfrentado alguna dificultad debido a la situación actual? Digamos que para lograr tus objetivos...
- Aprendiz: No, no he tenido problemas hasta ahora.
- Entrevistador: ¿Tuviste algún problema para realizar tus solicitudes de empleo o para la universidad?
- No tuve ningún problema. Mis padres me ayudan, me dicen que si en algún momento me siento estancado, ya sea financieramente o de otra manera, podrían ayudarme. Planeo en un año solicitar el ingreso a la universidad si la pandemia mejora. Si no mejora, estudiaré en línea. Quiero tener mi título, se podría decir que quiero un trabajo mejor, por supuesto. (Entrevista E-IB-MH-M1)

6. Discusión y Conclusiones

Este artículo contribuye al estudio de las transiciones juveniles al examinar cómo el COVID-19 media como factor estructural en las trayectorias seguidas por los participantes en un programa de formación dual. Nuestro análisis partió de la suposición de que el COVID-19 ha afectado las condiciones actuales del mercado laboral al tiempo que intensifica las desigualdades preexistentes, y que es probable que los efectos sean particularmente graves para las y los jóvenes que están a punto de concluir sus estudios e ingresar al mercado laboral. La investigación se basó en los resultados de un diseño de investigación longitudinal que consistió en dos olas de entrevistas a profundidad con una muestra de 52 aprendices en dos estados de México (Coahuila y Estado de México) que completaron el programa MMFD durante el confinamiento por COVID-19.

Nuestros resultados muestran que el COVID-19 operó como un factor estructural clave que cambió drásticamente la forma en que operan las transiciones posteriores al MMFD. De acuerdo con los hallazgos de Winn y sus colegas (2021), el confinamiento por el COVID-19 redujo las oportunidades de aprendizaje de las y los aprendices de MMFD en el trabajo in situ, transformando así la experiencia general del programa. Además, a medida que el confinamiento por el COVID-19 alejó a las y los aprendices de las empresas duales, las oportunidades potenciales de creación de redes, así como la posibilidad de obtener un puesto inicial dentro de las empresas se redujo. En este sentido, COVID-19 disminuyó drásticamente la capacidad de las personas para realizar las transiciones de su elección. Sin embargo, las estrategias a través de las cuales las y los aprendices navegaron en un entorno tan complejo e inesperado no son homogéneas o unitarias. Las y los aprendices con una situación socioeconómica comparativamente mejor pudieron darse el lujo de adaptarse para esperar que la situación mejorara (por ejemplo, se incorporaron a la ES o al mercado laboral). Las y los aprendices de entornos más acomodados también pudieron permitirse un enfoque más selectivo en su TEFE, por ejemplo, rechazando ofertas de trabajo que no consideraban dignas de su formación, adoptando una actitud menos activa en su búsqueda de empleo, o permaneciendo desempleados durante algún tiempo si era necesario. Por el contrario, las y los aprendices con limitada seguridad económica tenían más probabilidades de reajustar sus aspiraciones optando por su segunda opción. En ese sentido, el nivel de agencia que las y los aprendices graduados exhibieron en sus transiciones depende en gran medida de su ESE. Esto está en línea con los argumentos planteados por Tarabini e Ingram (2018), quienes señalaron que las transiciones educativas de las y los jóvenes son episodios en los que se hace más evidente la vulnerabilidad relativa de las y los estudiantes. También resuena con la observación de Heinz (2009) sobre el hecho de que “En tiempos de recesión, los vínculos distintivos entre la educación y el mercado laboral, que reflejan y refuerzan la estructura de clases sociales de las sociedades al dirigir a las y los jóvenes a trayectorias de vida muy diferentes, se hacen más visibles” (p. 394). En general, nuestros hallazgos subrayan a la necesidad de abordar las desigualdades sociales y la estructura social al analizar el impacto de programas educativos específicos (como el MMFD) en la configuración de cualquier tipo de trayectoria juvenil.

Los efectos a largo plazo de las decisiones laborales y educativas tomadas en tiempos del COVID-19 están por verse. Por lo tanto, las y los aprendices que han optado por trabajos poco especializados (o puestos de trabajo alejados de su área de especialización) o que han renunciado a sus planes universitarios a menudo ven estas decisiones como temporales y esperan volver a sus aspiraciones originales cuando la situación económica mejore. Sin embargo, el impacto más inmediato de estas decisiones necesariamente repercutirá en las TEFE de los próximos años. Precisamente porque las transiciones son el resultado acumulado de elecciones y decisiones, no se debe descuidar la importancia y las consecuencias de los arreglos de trabajo y educación aparentemente “temporales” o “provisionales”.

Los tres caminos de transición discutidos en este artículo muestran que el programa MMFD apenas ha mitigado el efecto de las desigualdades sociales, y que los cambios

estructurales inesperados, como el confinamiento por el COVID-19, agravaron las diferencias entre los aprendices. Frente a la noción de MMFD puede funcionar como “igualador”, nuestros hallazgos muestran el COVID-19 ha tendido a reforzar y magnificar las desigualdades sociales y educativas existentes. La capacidad de las y los graduados de MMFD para negociar su propia posición y oportunidades en un contexto altamente incierto estuvo muy condicionada por su posición socioeconómica. La relativa percepción de seguridad económica era, de hecho, una condición sine qua non para que las y los graduados adoptaran un enfoque discriminatorio al ingresar al mercado laboral o a la ES. De manera similar, las y los estudiantes de un entorno más acomodado eran los únicos que podían darse el lujo de participar en comportamientos adversos al riesgo, es decir, evitar trabajos que requerían largas horas de transporte en entornos concurridos.

De lo anterior se desprende que, en contextos altamente desiguales como el mexicano, los programas de TVET o de AD parecen presentar limitaciones importantes a la hora de mejorar las oportunidades de los grupos sociales más desfavorecidos. Esto se agrava en el contexto de incertidumbre provocado por el COVID-19, en el que la flexibilidad se convierte en una ventaja competitiva altamente recompensada. Por el contrario, el MMFD parece ser más eficaz para apoyar las transiciones de las y los estudiantes favorecidos, que pueden permitirse transiciones más lentas y controladas al mercado laboral y recurrir a la ES privada si las opciones públicas no son accesibles para ellos o no están alineadas con sus necesidades cambiantes.

Se trata de hallazgos con implicaciones políticas relevantes en un contexto de consolidación y expansión de los programas de formación dual en México. En primer lugar, y si el MMFD tiene como objetivo realizar su promesa de equidad, se necesita un esfuerzo más proactivo en términos de orientación para las y los graduados del programa. Nuestra investigación muestra que el conocimiento de las oportunidades educativas y del panorama de la ES parece muy desigual entre los graduados. Esto podría explicar por qué, en un contexto de disrupción e incertidumbre, algunos de ellos son más propensos a abandonar los planes de continuidad académica o a optar por alternativas de baja calidad. Las actividades de orientación organizadas en el contexto de la escuela pueden ayudar a mitigar estas diferencias. Dado que la formación dual ya no se entiende como una “opción terminal” que conduce directamente al mercado laboral, la ausencia de mecanismos de asesoramiento y orientación profesional reduce el potencial de equidad de dichos programas.

En segundo lugar, nuestros hallazgos también indican que se confía demasiado en la capacidad de las empresas duales para eventualmente integrar a las y los aprendices como empleados. De hecho, esta es una de las manifestaciones del mecanismo de “contacto institucional” propuesto por Ryan (2012) para explicar la ventaja de los programas de formación dual sobre otros de TVET. Sin embargo, la dependencia de tales dinámicas parece desaconsejable en un contexto que cambia rápidamente, es económicamente inestable y/o en un mercado laboral volátil. Por el contrario, hay diferentes formas en que el MMFD podría ayudar a las y los aprendices a aprovechar al máximo la “prima de empleabilidad” que han adquirido a través del programa. Algunas

opciones aquí incluyen institucionalizar una bolsa de trabajo para graduados del MMFD o asegurarse de que el título y las acreditaciones adquiridas por las y los aprendices reflejen la especificidad de su capacitación y sean reconocidos y comprendidos por los empleadores. Dichas estrategias reforzarían el potencial de señalización y creación de redes del programa, evitando una dependencia excesiva del mecanismo de contacto institucional.

Finalmente, las transiciones no se producen en el vacío, sino que están configuradas de manera crucial por la propia organización del sector educativo en el que se producen, entre otros factores (cf. Tarabini & Ingram, 2018). Asegurarse de que el diseño del MMFD esté alineado y sea coherente con sus propios objetivos de equidad es, por lo tanto, un paso necesario para garantizar que la formación dual funcione como un correctivo y no como un magnificador de las desigualdades sociales.

Referencias bibliográficas

- Aldinucci, A., Valiente, O., Hurrell, S., & Zancajo, A. (2021). Understanding aspirations: why do secondary TVET students aim so high in Chile? *Journal of Vocational Education & Training*, 1-22. DOI: <https://10.1080/13636820.2021.1973543>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Macrae, S. (2000). *Choice, pathways and transitions post-16*. Routledge Falmer.
- Brull, F.E. (2022) Improving Access to Better Job Opportunities for Students in an Apprenticeship-Based High School Program. VANDERBILT UNIVERSIT. Vanderbilt University Institutional Repository. <http://hdl.handle.net/1803/17498>
- Côté, J. E. (2014a). Towards a new political economy of youth. *Journal of Youth Studies*, 17(4), 527- 543.
- Côté, J. E. (2014b). *Youth studies: Fundamental issues and debates*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Du Bois-Reymond, M. (2009). Integrated transition policies for European young adults: Contradictions and solutions. In I. Schoon & R. K. Silbereisen (Eds.), *Transitions from school to work: Globalization, individualization, and patterns of diversity* (pp. 331-352). New York: Cambridge University Press.
- Furlong, A., Cartmel, F., Biggart, A., Sweeting, H., & West, P. (2003). *Youth transitions: Patterns of vulnerability and processes of social inclusion*. Edinburgh: Scottish Executive Social Research.
- Furlong, A. (2009). *Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas*. London: Routledge.
- Furlong, A. (2016). The changing landscape of youth and young adulthood. In A. Furlong (Ed.), *Routledge Handbook of Youth and Young Adulthood*. London: Routledge.

- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Stud High Educ*, 39(5), 734-753. DOI: <https://10.1080/03075079.2012.721351>
- Guzmán Gomez, C. (2020). Daños y saldos de la pandemia por covid-19 en escuelas vulnerables: el caso de los Telebachilleratos Comunitarios en México. Paper presented at the Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C, online.
- Heinz, W. R. (2009). Youth transitions in an age of uncertainty. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood new perspectives and agendas* (pp. 19-29). Oxon: Routledge.
- Hernández-Fernández, J., Marsán, E., Jacovkis, J., and Fontdevila, C. (2021). Apprentices' trajectories in Mexico: from motivations to outcomes. Research report. <https://dualapprenticeship.org/wp-content/uploads/2021/09/Research-Summary-Mexico-WP3.pdf>
- Keskiner, E. (2019). *Youth Transitions among Descendants of Turkish Immigrants in Amsterdam and Strasbourg: A Generation in Transition*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Kovacheva, S., Jacovkis, J., Startari, S., & Siri, A. (2020) Are lifelong learning policies working for youth? Young people's voices In Parreira do Amaral, M., Kovacheva, S & Rambla, X., (2020) *LIFELONG LEARNING POLICIES FOR YOUNG ADULTS IN EUROPE Navigating between Knowledge and Economy*. Policy Press, Bristol.
- Linneberg, M., & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: a synthesis guiding the novice. *Qualitative Research Journal*, 19(3), 259-210. DOI: <https://doi.org/10.1108/QRJ-12-2018-0012>
- Lub, V. (2015). Validity in Qualitative Evaluation. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5). DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406915621406>
- Ministry of Upper Secondary School. (2013). *Modelo Mexicano de Formación Dual*. Retrieved from Mexico City: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12162/4/images/mmfd.pdf>
- Pilz, M. (2017). *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis. Lessons from Around the World* (Vol. 24). Cham, Switzerland: Springer.
- Rodriguez-Abitia, G. (2021). Coping with COVID-19 in Mexico: Actions for Educational Inclusion. *Communications of the Association for Information Systems*, 48, 93-101. DOI: <https://doi.org/10.17705/1CAIS.0481>
- Román Sánchez, Y. G. (2013). Impactos sociodemográficos y económicos en la precariedad laboral de los jóvenes en México. *Región y sociedad*, 25(58), 165-202. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252013000300006&lng=es&tlng=es
- Rudd, P., & Evans, K. (1998). Structure and agency in youth transitions: student experiences of vocational further education. *Journal of youth studies*, 1(1), 39-62.

- Ryan, P. (2012). Apprenticeship: Between theory and practice, school and workplace. In *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World* (pp. 402-432).
- SEMS (2017) "¿Qué es la SEMS? La educación media superior en el sistema educativo nacional. SEP.
http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional
- SEMS (2022), "Nuevos lineamientos para la impartición de la Educación Dual del tipo medio superior permitirán beneficiar a un mayor número de estudiantes, escuelas y empresa". Boletines informativos SEMS, March 22, 2022.
http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Nuevos_lineamientos_para_la_imperticion_de_la_Educacion_Dual_del_tipo_medio_superior_permitiran_beneficiar_a_un_mayor_numero_de_estudiantes_escuelas_y_empresa
- SEP (2021). Estadística Educativa. México. Ciclo escolar 2020-2021. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
http://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf
- Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2016). The emergence of emerging adulthood: the new life stage between adolescence and young adulthood. In A. E. R. H. o. Y. a. Y. A. n. e. R. h. d. o. Furlong (Ed.), *Routledge Handbook of Youth and Young Adulthood* (2nd ed.). Routledge. London: Routledge.
- Tarabini, A., & Ingram, N. (2018). Introduction. Setting the scene for the analysis. In A. Tarabini & N. Ingram (Eds.), *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe* (pp. 4-12). Routledge.
- Tett, L., Cree, V. E., & Christie, H. (2017). From further to higher education: transition as an on-going process. *High Educ*, 73, 389-406. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0101-1>
- Thalheim, L. (2018). *El Modelo Mexicano de Formación Dual en la inserción laboral de los jóvenes*. (Maestría en Políticas Públicas). Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.
- Winn, A. S., Weaver, M. D., O'Donnell, K. A., Sullivan, J. P., Robbins, R., Landrigan, C. P., & Barger, L. K. (2021). Interns' perspectives on impacts of the COVID-19 pandemic on the medical school to residency transition. *BMC Medical education*, 21(330), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02777-7>
- Zamora-Torres, A.-I., & Thalheim, L. (2020). El Modelo Mexicano de Formación Dual como modelo educativo en pro de la inserción laboral de las y los jóvenes en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11, 48-67. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722020000200048&nrm=iso

Contribuciones del autor: J.H.F contribuyó a la concepción, diseño y desarrollo del trabajo de investigación; así como a la redacción del manuscrito y a la atención de comentarios por parte de los editores y evaluadores. C.F contribuyó a el desarrollo del análisis, redacción de manuscrito,

realización de mejoras y atención a comentarios. E.M contribuyó al desarrollo del trabajo de investigación, a la redacción del manuscrito y a la atención de comentarios.

Financiación: La recopilación de datos fue parte de un proyecto de investigación más amplio titulado: "¿Pueden los aprendizajes duales crear resultados sociales y económicos mejores y más equitativos para los jóvenes? Un estudio comparativo de India y México". El estudio tuvo el financiamiento del Consejo de Investigación Económica y Social (ESRC) y el Fondo de Investigación de Desafíos Globales (GCRF). En este artículo presentamos la recopilación de datos solo para México.

Agradecimientos: Los autores agradecen el apoyo de la Universidad de Glasgow como universidad que auspició el proyecto de investigación y en particular al Dr. Óscar Valiente por su acompañamiento durante el proceso de recolección de datos y análisis.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso de investigación se realizó conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Hernández-Fernández, J, Fontdevila, C. & Marsán, E. (2022). Transiciones de la Formación Pos-Dual en México: Estrategias de los aprendices durante el confinamiento por el COVID-19. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 53-78. DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.23542