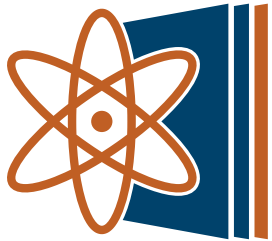


VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD



Revista científica disciplinaria: educación y tecnología

educiencia

Vol. 4
Núm. 1



Tomado de: <https://pixabay.com/es/estante-librer%C3%ADa-biblioteca-lectura-2784896/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Escenarios prospectivos de la universidad pública en México Prospective scenarios of public Mexican universities

Jorge Luis Mendoza-Valladares¹

RESUMEN

A partir de una metodología prospectiva, se dibujan cuatro escenarios futuribles de la universidad pública en México. Para ello, y a partir de la revisión de la literatura sobre los debates en cuanto al impacto del neoliberalismo en las universidades, se consideran a la misión social y a la autonomía universitaria como variables clave/motoras. Los resultados se discuten en el marco de los aportes sobre el cambio desde el enfoque institucional y del nuevo institucionalismo sociológico. Se concluye que las posibilidades de transitar hacia uno de los cuatro escenarios propuestos dependerán tanto de las condiciones endógenas a las organizaciones como del comportamiento de las condiciones exógenas asociadas a la dinámica político-económica.

Palabras clave: cambio, escenarios, neoliberalismo, prospectiva, universidad pública.

ABSTRACT

By relying on a prospective methodology, four future scenarios of Mexican public university are presented. The key variables considered for the construction of the scenarios are the social mission and autonomy. These resulted from the literature review related to the debates of the impact of neoliberalism on the public universities. The results are discussed under the light of the contributions regarding change from the institutional and new sociological institutionalism views. It is concluded that, the possibilities that each public university in Mexico has to situate in one of the four scenarios proposed, will depend on both, the endogenous characteristics of each organization and the exogenous conditions associated to the politic and economic dynamics.

Keywords: change, neoliberalism, prospective, public university, scenarios.

Fecha de recepción: 14 de enero de 2019/**Fecha de aceptación:** 21 de enero de 2019/**Autor para correspondencia:** luisnoemj@hotmail.com/El Colegio de Tamaulipas/**Dirección:** Calzada General Luis Caballero, C.P. 87060, Ciudad Victoria, Tamps.¹

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es el de dibujar cuatro escenarios futuribles de la universidad pública en México. La base metodológica se sustenta en los planteamientos de la prospectiva. Para ello, se toman como variables a la autonomía y la misión social. Dichas variables se seleccionaron a partir de la revisión de la literatura sobre dos posturas en conflicto enmarcadas dentro de los debates sobre el modelo neoliberal y su injerencia en la universidad pública.

Los escenarios que aquí se presentan se ubican en dos planos contrapuestos. Por un lado, se visualiza una universidad autónoma que responde a su misión social. En contraposición, se proyecta una universidad colonizada que cede ante la dinámica económica global y se ajusta a las encomiendas mercantiles para su supervivencia.

Los resultados se discuten a la luz de las aportaciones sobre el cambio en las universidades desde el enfoque organizacional y el nuevo institucionalismo sociológico. Se argumenta que las probabilidades para que las universidades públicas mexicanas se sitúen en alguno de los cuatro escenarios futuros, dependerán tanto de las características endógenas de las universitarias, como de las características exógenas asociadas al modelo político-económico.

Los escenarios propuestos no constituyen futuras realidades. Muy por el contrario, representan imágenes posibles de la universidad pública tomando en consideración factores clave que inciden en su composición, función y misión. Con ello se busca contribuir a la discusión sobre los aspectos centrales a considerar para la construcción de un futuro deseable de la universidad.

El artículo se desarrolla en seis secciones. En la primera, se presenta un panorama general de la universidad en México. En segundo lugar, se discuten algunas consideraciones sobre la universidad en el marco del neoliberalismo. En la tercera sección se presentan los fundamentos metodológicos. Los resultados se exponen en

la cuarta sección y en el quinto apartado se encuentra la discusión de los mismos. Cerramos con algunas conclusiones.

La universidad en México: panorama general

La universidad se entiende como el espacio donde se promueve la generación de conocimiento en aras del bien común y constituye una pieza clave para el desarrollo económico y social de las naciones por lo que la optimización de su funcionamiento es esencial para el desarrollo de las sociedades. En palabras de Acosta (2014), a la educación superior se le requiere eficiencia, pertinencia social, vinculación e innovación para la formación de capital humano intelectual, tecnológico y científico con movilidad social, sentido de pertenencia e identidad a fin de fortalecer la cohesión social.

En México, la universidad ha experimentado procesos de cambio a lo largo del tiempo tanto en el nivel estructural como en la orientación de sus funciones. Según Galaz Fontes (2003), desde los años sesenta se ha observado un crecimiento significativo en el número de universidades por lo que la atención a la demanda es cada vez mayor. Por otro lado, también se observan cambios en la composición del cuerpo de estudiantes, en el involucramiento del sector privado en la oferta del servicio y en el grado de centralización de las organizaciones.

Con respecto al crecimiento de la educación superior en el contexto mexicano, se observa un claro avance durante los últimos años. Mientras que en 1980 se tenían contabilizados 935 mil alumnos inscritos, a 2012 la cifra rebasó los 3 millones.

Tan solo en las últimas dos décadas, la matrícula en educación superior incrementó sostenidamente un 4.4 %. Por su parte, de 1980 a 2012, las instituciones de educación superior pasaron de 307 a 2882 y el número de profesores aumentó de 69 mil a poco menos de 330 mil. En poco más de tres décadas el crecimiento de instituciones de educación superior incrementó 20 % pasando del 48 % en 1980 al 68 % a 2012 (Acosta, 2014).

Dado lo anterior, es posible argumentar que la universidad ha contribuido en los procesos de desarrollo económico, así como de los cambios políticos y culturales en el contexto mexicano.

De hecho, para Acosta (2014), la universidad ha ido más allá de formar buenos profesionistas y ha sido partícipe de la formación de capital humano con capacidades técnicas, intelectuales y científicas que conforman las élites dirigentes.

Si bien se reconoce que los avances en materia de ampliación del servicio de educación superior y sus aportes a la sociedad son notables, debe señalarse que los desafíos para éste nivel educativo aún son muchos. Al situar el caso mexicano en el contexto internacional, se identifican indicadores educativos desfavorables en relación con los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés). En 2013, por ejemplo, el grupo poblacional de 25 a 34 años con título universitario o equivalente fue de 25 %, mientras que la media de los países miembros de la OECD alcanzó 40 %. Es decir, México se posicionó 15 puntos porcentuales por debajo de la media. De manera similar, de la población de 55 a 64 años, sólo el 13 % contaba con este grado de estudios mientras que la media de la OECD fue de casi el doble con un 25 % (OECD, 2015).

En otro punto, las expectativas de acceso a niveles educativos superiores en México, son menores en comparación con la media en la OECD. Esto es, mientras que en el país se espera que el 38 % de los jóvenes ingresen a la educación terciaria en el transcurso de sus vidas, el promedio en los países miembros de la organización es de 67 % (OECD, 2015).

La relación entre empleo y educación superior en el país tampoco es alentadora para quienes alcanzan el nivel universitario. Según el reporte de la OECD, el índice de desempleo más alto, el equivalente al 7.9 %, fue el de la población de entre 25 y 34 años que contaban con un título universitario. Paradójicamente, cerca del

90 % de la población del mismo grupo poblacional, pero con nivel educativo inferior al medio superior se habían empleado (OECD, 2015).

Adicionalmente, se estima que en México solo 3 de cada 10 niños que ingresan a la primaria se inscriben a la educación superior y solo el 50 % de ellos obtiene un título universitario. Las condiciones socioeconómicas siguen siendo un factor de peso que afecta el ingreso a la educación superior. Así, se tiene que solo 5 de cada 100 jóvenes que pertenecen al decil más bajo de ingresos accede a la universidad. En contraparte, el 60 % de los jóvenes del decil de ingresos más altos acceden (Acosta, 2014).

Aunque el incremento de Instituciones de Educación Superior (IES) es claro, la mayor parte de ellas son establecimientos que se ocupan de la formación de profesionales para servicios técnicos y no a la investigación o la innovación científico-tecnológica. Del total de IES en el país solo el 5 % se consideran universidades en las cuales únicamente el 30 % del total de la planta docente es de tiempo completo (Acosta, 2014).

La universidad pública en el marco del neoliberalismo

El neoliberalismo puede conceptualizarse como una ideología y como un modelo económico que opera a través de un conjunto de políticas estratégicas. En términos generales, sus seguidores parten de la idea que la liberación del mercado internacional trae consigo beneficios en tanto que la libre competencia democratiza la economía internacional y local. Subyace también la idea que la pobreza y el desempleo son un fallo en la macro-economía y se atribuye el éxito individual a la capacitación de los sujetos y el emprendedurismo (Turner y Yolcu, 2014).

La política neoliberal presupone, la reducción de las barreras que obstaculizan la entrada de capital internacional para la provisión de los servicios públicos en los países con mayor dependencia económica y endeudamiento nacional (Turner y Yolcu, 2014). Así, con las políticas neoliberales, se busca reducir la intervención del

Estado bajo el argumento que las demandas sociales rebasan las capacidades financieras, cognitivas y operativas del aparato gubernamental. Además, se genera la idea que intervención de capital privado permite la provisión de servicios públicos de manera eficaz y eficiente.

Los antecedentes del neoliberalismo se pueden situar desde los años 30 del siglo pasado. Este se presentó como una alternativa en el marco macroeconómico. Los primeros pasos para el posicionamiento del neoliberalismo a nivel global se dieron en una serie de reuniones y coloquios donde asistieron personalidades de la época. Entre ellas, destaca el Coloquio Lippmann celebrado en París en 1938. Ahí se acordó la agenda para impulsar los mercados libres. De manera similar, la Sociedad Mont-Pèlerin reunió a 258 miembros en 1947 con el objetivo de reivindicar el neoliberalismo y enclavar la idea de las bondades del mercado y la propiedad privada (Guerrero Orozco, 2009).

En Latinoamérica, el neoliberalismo se capitalizó con los programas de privatización en Chile a mediados de los años 70. Posteriormente, “durante la década de 1980, el neoliberalismo desarrolló nuevas categorías: privatización, despubblicación, redimensionamiento, liberalización, desreglamentación, desregulación, desincorporación, desestatización, desintervención, desnacionalización, entre las más usuales” (Guerrero Orozco, 2009, p. 12). En ese mismo periodo, en países del Reino Unido y en los Estados Unidos, se fortalece la idea que el Estado debía ocuparse de los asuntos centrales y permitir la entrada a una economía neoliberal (Ruíz Alanís, 2006).

El posicionamiento del neoliberalismo constituye la base de la denominada Nueva Gerencia Pública (NGP). Desde este marco, se adopta una visión privada sobre lo público y se fomenta la interacción de mercados intra-gubernamentales a fin de promover la competencia por la provisión de los servicios públicos desde una dinámica empresarial (Guerrero Orozco, 2009). Así, utilizando como argumento central el adelgazamiento del Estado, y con la incursión de la Nueva Ge-

rencia Pública, se ha dado paso a la intervención de Organizaciones de la Sociedad Civil y el Capital Privado para actividades de administración de lo público.

Dado lo anterior, se percibe una mercantilización de lo público, misma que trae consigo el uso de datos duros para la medición de los resultados y un amplio número de certificaciones aplicables a los procesos de administración pública. A nivel del discurso, se han incorporado al lenguaje de lo público conceptos como la calidad y la eficiencia haciendo eco a los discursos de la administración privada.

Actualmente, y en el orden global, las políticas neoliberales se operan a través de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio (Turner y Yolcu, 2014). La Nueva Gerencia Pública, por su parte, tiene sus principales seguidores en el Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Suecia, Estados Unidos, Suiza e Italia desde donde se ha esparcido hacia el sur de Asia, América Latina y África (Barzelay, 2003).

Estos hechos han sido objeto de señalamientos por parte de los detractores del neoliberalismo y la NGP. Se ha cuestionado, por ejemplo, el hecho que los organismos internacionales anteriormente mencionados otorguen financiamiento a los estados-nación bajo la condición de incluir políticas de apertura al capital internacional (Turner y Yolcu, 2014). Asimismo, para algunos, la NGP no es más que un mecanismo de colonización ideológica promovida por los países dominantes con el apoyo de organismos internacionales (Barzelay, 2003).

Ya con relación al tema de la universidad pública, las políticas neoliberales persiguen que las organizaciones (a) diseñen sus programas en alineación al mercado laboral, (b) realicen investigación vinculada con los sectores productivos, (c) evalúen y acrediten sus programas educativos y (d) evalúen a sus alumnos para el ingreso y el egreso de acuerdo a pruebas estandarizadas de

orden nacional e internacional.

Dado lo anterior, se identifican dos posturas contrapuestas. Para Pulido (2007), por un lado, se tiene a quienes abogan por una transformación de fondo de las universidades desde un enfoque orientado a dar continuidad a los lineamientos del mercado y que se distancie de la injerencia del Estado. Se favorece la idea de que las universidades adopten dinámicas similares a las empresas a fin de evitar su desaparición en el futuro.

Por otro lado, señala Pulido (2007), la postura contrapuesta opta por sugerir un cambio que mantenga las tradiciones y bases del deber ser de las universidades como espacios generadores de conocimiento. Advierten que la universidad con un enfoque en el utilitarismo que presupone la adopción del modelo neoliberal degrada la labor universitaria.

Con respecto a esto último, una de las observaciones sobre el impacto negativo del modelo neoliberal en la universidad pública es que esto significó la plataforma para la estratificación de las universidades, el aumento de universidades privadas con baja calidad en sus procesos de enseñanza y el incremento de los costos para estudiar la universidad (Garzurieta Bernabe y Santiago Jiménez, 2015).

En otras palabras, si bien en el discurso se suponía que la entrada del capital privado traerá consigo una mayor competitividad y la ampliación de la cobertura, la realidad es que la calidad del servicio educativo de algunas universidades privadas es dudosa dada la carencia de instrumentos de monitoreo y vigilancia. Por otro lado, la privatización de la universidad ha marcado aún más la distinción entre universidades para los ricos y los de escasos recursos (Aboites, 2008).

Por su parte, la evaluación que presupone la adopción del modelo neoliberal para la universidad pública, ha sido también objeto de cuestionamientos. Esto se debe a que el Estado se

convierte en un ente evaluador del desempeño de las universidades y el financiamiento complementario en forma de estímulos se condiciona a partir de los resultados obtenidos.

En este contexto, las universidades se abalanzan a la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento como estrategias de supervivencia lo que implica someterse a las demandas de mercado. Los mecanismos de financiamiento externo (PIFI, SIN y PRODEP -antes PROMEP)-, cuya finalidad es la de fortalecer el desarrollo institucional a través de la infraestructura, el fortalecimiento curricular y del capital humano, operan bajo las nuevas reglas del juego determinadas por agentes externos a las universidades. Lo mismo ocurre con la certificación de alumnos a través de instituciones como el CENEVAL, y la certificación de los procesos organizacionales por medio del ISO 90000.

Finalmente, otro aspecto en discusión, es el de la pérdida de autonomía institucional. Esto es porque el financiamiento se condiciona a los lineamientos de organismos nacionales e internacionales que favorecen cierto tipo de conocimientos y competencias propios de intereses neoliberales (Aboites, 2008). Es decir, la incursión del neoliberalismo en la política pública orilla a que las universidades favorezcan el utilitarismo de la educación a partir de la impartición de programas educativos acordes para el modelo neoliberal (Acosta, 2014).

En esta línea, autores como Didriksson Takayanagui y Herrera Márquez (2004) indican que una de las acciones requeridas para la educación superior, es el abandono del modelo educativo de la educación superior con orientación a la comercialización y mercantilización, para transitar a un modelo de formación universitaria con valores sociales que atiendan las problemáticas del país. El riesgo de no hacerlo, señala Pulido San Román (2009), es que las universidades se convirtieran en maquiladoras de capital humano al servicio de la empresa privada cuya supervivencia dependiera de contratos comerciales con el mundo.

En este panorama, Aboites, (2008) sugiere que el futuro de la universidad requiere de acciones para recuperar su autonomía a través de esquemas de financiamiento libre de condiciones impuestas por los cotos de poder. Además, será necesario incluir en las universidades mecanismos de participación abiertos que involucren a otros actores de la propia comunidad en la toma de decisiones.

Vale señalar que si bien en el siglo 21 no existe ninguna nación en la que el estado no participe en la provisión del servicio educativo (Turner, 2014), en general se arguye que los efectos negativos del neoliberalismo son más marcados en los países sub-desarrollados y en los países en desarrollo (Capello, 2016).

Fundamentos metodológicos

Metodológicamente, para este estudio la generación de escenarios se fundamentó en planteamientos de la prospectiva. Brevemente, una de las observaciones, nada novedosa, en relación con el diseño de políticas públicas, es que la planeación se realiza de manera reactiva y a corto plazo. Es decir, se planea para resolver un problema que ya existe y se formulan políticas públicas que dan respuesta pronta a dicha problemática. Así, se deja de lado una postura proactiva ya que esto llevaría más tiempo y el problema podría hacerse más grave (Lindblom, 1992).

La prospectiva, por su parte, se entiende como la acción de vislumbrar el futuro (o los posibles futuros) a fin de esclarecer la acción (Baena Paz 2004; Godet, 1979; Miklos y Tello 2007). La prospectiva no se deslinda de la planeación, aunque teórica y metodológicamente operan en dimensiones diferenciadas. La primera se ocupa de esclarecer escenarios a largo plazo mientras que la segunda se interesa en esquematizar las acciones para la concreción del escenario elegido. Así, la planeación estratégica y la prospectiva se significan como una vía para adelantarnos a los problemas futuros (Osorio Vera, 2011).

La generación de escenarios futuros es una

forma de adelantarse al futuro. Con relación al tema de este estudio, para Acosta (2014, p. 94) “el futuro de la educación superior es una tierra de confusión”. Por ello, “para construir el futuro primero hay que imaginarlo. Y el futuro de la educación superior no escapa a este principio básico”. En este sentido, vislumbrar futuros posibles no es un acto meramente ocioso. Por el contrario, en él se cimentarían las bases para la identificación de las representaciones futuras de las problemáticas en las universidades y con ello se podrán sistematizar acciones en la política pública para su atención a priori.

En este sentido, “la formulación de un futuro ideal para la educación superior [...] no se reduce al presente, sino que actúa para el futuro potenciando la posibilidad de alterar el curso de los acontecimientos bajo la definición precisa de tiempos y espacios” (Herrera-Márquez y Didriksson-Takayanagui, 2006, p. 16).

La herramienta prospectiva específica utilizada en este estudio fue el modelo de Peter Schwartz. Como característica general de este método, señala Farías Peña (2014), la construcción de escenarios se orienta primordialmente por posibilidades o alternativas, mientras que otras corrientes del diseño de escenarios se enfatizan el rigor matemático probabilístico.

De acuerdo con el propio Schwartz, (citado en Farías Peña, 2014, pp. 218-219) los escenarios desde esta óptica se definen como “una herramienta para ordenar nuestras percepciones acerca de futuros ambientales alternos por medio de los cuales se podrían desplegar nuestras decisiones”.

Según Farías Peña (2014), el método de Schwartz requiere identificar las variables clave y las variables motoras de acuerdo a los criterios de importancia e incertidumbre. Por variables motoras se entienden aquellas fuerzas externas al sistema que tienen la capacidad de incidir en el fenómeno. Las variables clave son las inherentes al sistema. Así, mientras que las variables motoras se asocian con las tendencias, las varia-

bles clave se relacionan con el ambiente local. Una vez que se identifican las variables esenciales, estas se colocan como ejes de la matriz. Con ello se aseguran escenarios cualitativamente diferenciados. En un extremo de cada eje se ubica la variable en positivo mientras que el extremo opuesto representa una proposición contraria (Farías Peña, 2014).

Para este caso, la selección de las variables se derivó de la revisión de la literatura. Diversos estudios sobre el futuro de la educación ponen especial interés en impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) así como la tendencia a la masificación del conocimiento en el futuro de la educación (CEPLAN, 2016; Gamper y Nothelfer, 2015; Sánchez Mondragón y Meza Orozco 2009). En general, se visualiza que la educación del futuro demandará un modelo educativo transfronterizo, virtual y no presencial (Sánchez Mondragón y Meza Orozco 2009), donde las plataformas digitales en línea permitirán a las personas seleccionar una amplia gama de cursos (Gamper y Nothelfer, 2015).

En diversos estudios de KnowledgeWorks (2006; 2009; 2012; 2015), se consideran una amplia gama de variables que incidirán en el futuro de la educación. En el último reporte, el de 2015, se argumenta que los descubrimientos científico-tecnológicos en neurociencia, las dinámicas laborales y económicas emergentes, las reconfiguraciones culturales y la volatilidad de un mundo en constante cambio apuntan a que en el futuro la educación habrá de sufrir cambios significativos. Algunos de estos cambios se presentarán en las formas de conceptualizar y operar las organizaciones educativas, en las relaciones entre los actores –profesor/alumno- y en los mecanismos y prácticas pedagógicas, entre otras.

Sin desconocer los avances en la materia, y la relevancia de las diversas variables que inciden en la configuración futura de la educación, en este estudio la generación de escenarios se acotó a las variables de autonomía y la misión

social. La selección de estas dos variables obedece a que, como se argumentó anteriormente, la dinámica económica y política global apunta a la pérdida de la autonomía de la universidad y con ello la universidad merma en su capacidad de responder a la misión social.

A fin de alinear las variables seleccionadas con la metodología de Schwartz, para este caso se consideró a la autonomía como una variable motora en tanto que esta depende en gran medida de las condiciones exógenas a la universidad. El compromiso de responder a la misión social, por su parte, se consideró como variable clave porque es mayormente inherente al sistema.

Vale aclarar que la autonomía universitaria, es un concepto amplio que involucra, entre otras cuestiones, la relación de la universidad pública con el Estado. La autonomía, sugiere, de manera general, la libertad de las universidades públicas para el ejercicio de su labor académica y de investigación. Para ello, se presupone el no condicionamiento del financiamiento por parte del Estado (Muñoz García, 2010). Si bien la autonomía universitaria se asocia también con otras dimensiones, a fin de acotar el diseño de los escenarios, aquí tratamos la variable de autonomía según tres componentes. El de la evaluación como mecanismo de control/instrumento de planeación, la autonomía financiera y la autonomía para la planeación y el diseño de programas.

Por otra parte, el concepto de misión social es polisémico y se asocia con otras herramientas conceptuales como responsabilidad social y compromiso social. Aunque en algunos aspectos estos conceptos se traslapan, cada uno de ellos presenta matices diferenciados (Cecchi, y otros, 2009). Si bien reconocemos que un tratamiento a profundidad de la categoría conceptual –como variable- es importante, para fines prácticos de este estudio, y siguiendo a Frondizi (en Cecchi, y otros, 2009), la variable de misión social se refiere al compromiso de las universidades para formar profesionales con la

capacidad técnica y la conciencia social que les permita estudiar y contribuir en la resolución de problemas de desarrollo. Así, para la variable misión social, se consideraron los componentes de enseñanza pertinente, vinculación con la sociedad y la inclusión/equidad.

Una vez acotadas las variables, y en alineación con la metodología seleccionada, se redactaron narrativas de acuerdo a las variables de misión social y autonomía en dos polos opuestos.

Para este caso, el eje de las X representó la variable de misión social, mientras que el eje Y a la autonomía. En el polo negativo extremo se visualizó el peor escenario mientras que en el polo positivo se proyectó el futuro deseable de cada una de las variables. Las narrativas resultantes para las variables y los escenarios se presentan en la sección subsecuente.

Los escenarios futuros de la universidad pública

Derivado del proceso metodológico antes descrito, se visualizan cuatro escenarios posibles

para la universidad pública en México. La figura 1 es una representación gráfica de la distribución de éstos.

Como se observa, cada uno de los escenarios anteriores resulta de la combinación de las características que adopten las variables de misión social y autonomía en sus polos positivo y negativo. A continuación, se presenta una narrativa de cada una de las dos variables, mismas que sirven de base para la interpretación de los escenarios.

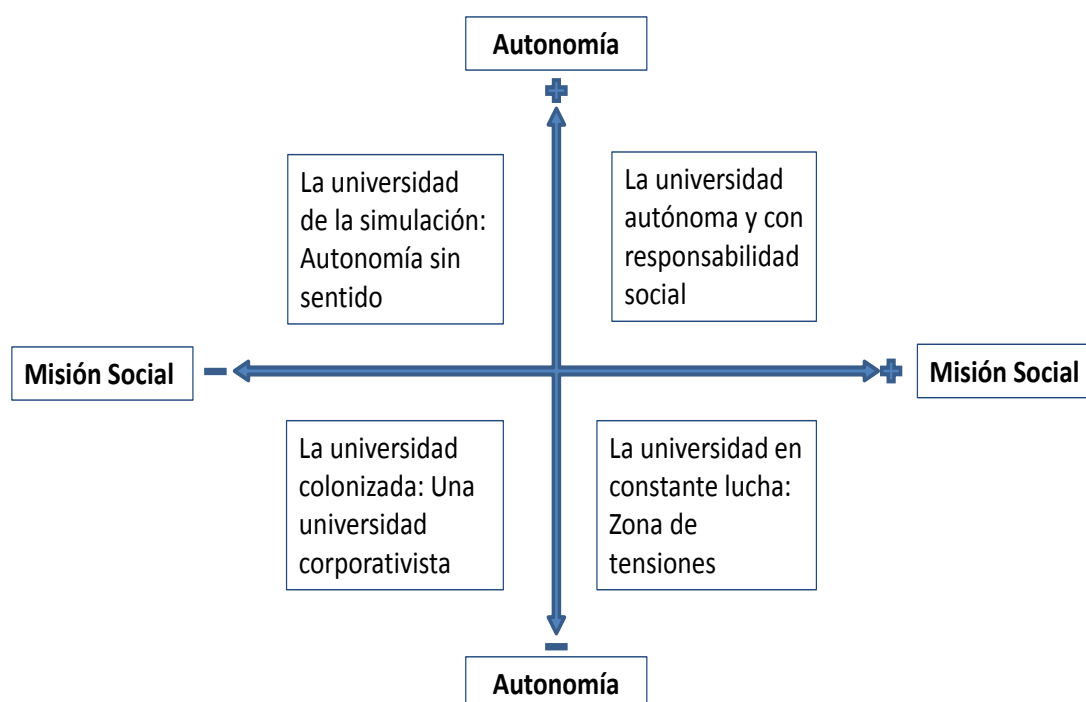
Variable Misión social (eje X)

Extremo positivo (+). La universidad desarrolla un fuerte sentido de compromiso con su misión social. La enseñanza privilegia el desarrollo de conocimientos y habilidades útiles para la resolución de problemas sociales sin desatender la productividad. La universidad presenta una estrecha vinculación con todos los sectores de la sociedad de manera equitativa.

Extremo negativo (-). La universidad pierde su misión social por lo que la enseñanza es poco

■ Figura 1. Escenarios futuros de la universidad pública en México.

Figure 1. Future scenarios of Mexican public universities.



Fuente: Elaboración propia.

pertinente en tanto que desatiende resolución de problemas sociales y se enfoca en la productividad. La vinculación con las necesidades de la sociedad es débil porque excluye a sectores poblacionales vulnerables y a aquellos saberes/conocimientos que no encajan en el modelo neoliberal por lo que es una universidad inequitativa.

Variable Autonomía (eje Y)

Extremo positivo (+). La evaluación deja de ser un mecanismo de control para orientar el quehacer de la universidad. Por lo tanto, la universidad goza de una autonomía financiera en tanto que el recurso no está condicionado al cumplimiento de estándares con fines corporativistas. Además, las universidades tienen libertad en la planeación y diseño de programas de estudio.

Extremo negativo (-). La evaluación funciona como un sistema de control que regula la actividad universitaria. El control financiero es tal que este se condiciona por agentes externos y la universidad tiene nula libertad para la planeación y diseño de programas.

Siguiendo el orden de ideas anterior, los escenarios según cuadrante son los siguientes:

Cuadrante superior derecho

La universidad autónoma y con responsabilidad social. La universidad responde a su compromiso y misión social. La autonomía de la universidad está garantizada en sus diferentes dimensiones. Por lo tanto, la universidad es pertinente inclusiva y equitativa.

Cuadrante superior izquierdo

La universidad de la simulación: autonomía sin sentido. Aunque la universidad cuenta con la autonomía suficiente, se ha perdido el compromiso por dar respuesta a la misión social. Así, la universidad pierde el sentido del ser y autoridad moral es nula.

Cuadrante inferior derecho

La universidad en constante lucha: zona de

tensiones. La universidad mantiene su compromiso con la misión social. Sin embargo, su autonomía ha sido severamente mermada por lo que las tensiones entre la universidad y los organismos externos, incluyendo el Estado, están a la orden del día.

Cuadrante inferior izquierdo

La universidad colonizada: una universidad corporativista. La universidad se convierte en un organismo carente de autonomía y de sentido social. Esto da pie a una universidad que atiende las exigencias de los sectores productivos-emergentes y consolidados-impulsados para conveniencia de la élite global.

DISCUSIÓN

En este apartado se discuten los resultados del ejercicio prospectivo del futuro de la universidad pública en México. Para ello, retomamos brevemente lo expuesto por Castillo-Alemán (2006) con relación al cambio en las universidades.

Como primer punto, vale señalar que el cambio de las instituciones ha sido ampliamente discutido en la literatura. Mientras que algunos se han interesado por explicar el cambio con fundamento en las características de las organizaciones, otros han optado por ofrecer explicaciones tomando en consideración las fuerzas externas y de orden mayor a las instituciones. Para Castillo-Alemán (2006), ambas posturas son complementarias dado que la primera ofrece explicaciones sobre los cómo del cambio en las instituciones mientras que la segunda explica los por qué.

Para Castillo-Alemán (2006), el cambio en las instituciones de educación superior, visto desde la perspectiva organizativa, se explica a partir de tres aspectos fundamentales. El primero de ellos tiene que ver con el ejercicio de la autoridad en un esquema burocrático al interior de las instituciones de educación superior. Según la autora, el cambio se determina por la viabilidad y las complejidades en la ejecución de las decisiones tomadas por la élite en el esquema jerárquico. En otras palabras, la toma de decisiones

para el cambio se hace en orden vertical y éste dependerá de las capacidades de respuesta de los involucrados.

Por otro lado, se asume que el cambio no es lineal, sino que intervienen otros actores y conflictos de intereses. Tal es el caso de lo que Castillo-Alemán (2006) señala como oligarquías académicas. Según su planteamiento, los cuerpos académicos de las IES pueden presentar mayor o menor resistencia al cambio dependiendo de cómo éste convenga o no con sus intereses tanto académicos y personales. Entre más consolidado se encuentren los cuerpos académicos y cuenten con respaldo de la academia al exterior de las IES la resistencia es mayor. Vale señalar que el cambio también puede incitar a tensiones entre los cuerpos académicos de las IES pues este puede afectar a unos y favorecer a otros.

Una tercera fuente de tensiones ante el cambio institucional es la disposición a responder o no a los intereses del mercado por parte de las IES. En tal caso, confluyen los intereses de los cuerpos académicos que pueden en mayor o en menor medida compaginar con las demandas de mercado. En especial, las ciencias sociales podrán oponer mayor resistencia en comparación con otras disciplinas.

El cambio visto desde el nuevo institucionalismo sociológico, por su parte, se asocia con las transformaciones en el ámbito de la administración pública, y en particular a las dinámicas político-económicas imperantes. El cambio se explica como una imposición que, aunque es en esencia un acto coercitivo, recurre a herramientas sutiles para el ejercicio de la presión que genera el cambio.

Desde esta perspectiva, las instituciones con mayor dependencia de los organismos gubernamentales y del aparato político-económico ofrecen menor resistencia a los cambios en tanto que su subsistencia depende de ello. La dependencia puede ser financiera, pero también puede ser en el suplemento de capital humano

y otros recursos. En estos casos, las tensiones al interior de estas instituciones solo se presentan cuando hay cambios en el contexto exógeno (Castillo-Alemán, 2006, p. 64).

Partiendo de lo anterior, es posible argumentar que las probabilidades de que las universidades públicas en México se sitúen en alguno de los cuatro futuros posibles mencionados anteriormente dependerán de (a) las características particulares de cada una de las universidades en el país y (b) del grado en que las condiciones exógenas tengan el poder de incidencia en ellas.

Por poner dos ejemplos hipotéticos, si las políticas neoliberales continúan en auge, una universidad cuya autonomía financiera sea nula, su cuerpo académico carezca de sentido de misión social, y se oriente por un sistema de autoritarismo burocrático que no ofrezca resistencias a la política neoliberal, transitaría con mayor fluidez al escenario de la universidad colonizada.

En caso opuesto, si una universidad desarrolla mecanismos de financiamiento alternos a los otorgados por el estado, mantiene un fuerte sentido de misión social por parte del cuerpo académico y cuenta con un sistema de toma de decisiones no autoritario que ofrezca mayor oposición a la política neoliberal, entonces se colocará con mayor probabilidad en el escenario de la universidad en constante lucha: zona de tensiones.

Siguiendo esta lógica, se argumenta que el futuro particular de cada una de las universidades públicas en México no únicamente dependerá de las condiciones exógenas al sistema sino de la capacidad para adaptarse o resistirse a los lineamientos del neoliberalismo. El fortalecimiento de las capacidades técnicas, financieras y cognitivas de cada organización, aunadas al grado de compromiso con su misión social, incidirá en el futuro que les depara.

CONCLUSIONES

En el tema de educación superior, y en particular de la universidad pública, la incursión del

neoliberalismo ha dado como resultado un desmesurado y descontrolado crecimiento de instituciones de este nivel con capital privado y han provocado una heterogeneidad sin precedentes en la oferta educativa, así como el desgaste del espíritu de la educación universitaria. La autoridad moral de las universidades, en lo general, se ha visto mermada en tanto que sus egresados no ven más en la universidad una garantía de acceso al campo laboral debido a fallas sustanciales tanto en la dinámica político-económica global, como factores endógenos a la universidad pública.

Partiendo del hecho que la educación del futuro tendrá características diferentes a las del presente, es lógico esperar que las condiciones actuales presentaran matices diferenciados en el futuro por lo que conviene replantearse la forma de diseñar la política pública y adoptar una visión a largo plazo a fin de anticiparse a los desafíos de la universidad pública en el futuro y de la educación en general.

Si bien los escenarios aquí presentados no representan futuras realidades, sirven de referente de las posibles reconfiguraciones generales que habrá de tomar la universidad pública. En este sentido, brindan una base para la reflexión sobre el tipo de educación que habrá de ofertar la universidad. Es decir, el deber ser de la educación futura. Segundo, y quizás más importante, las acciones que habrá de emprenderse para dar respuesta a nuevas necesidades educativas. En otras palabras, el tipo de políticas públicas que habrán de diseñarse para preparar el camino para una educación universitaria pertinente en el futuro.

Como es de esperarse, visualizar el futuro de la universidad pública y las acciones a seguir -en términos de política pública- para alcanzar un modelo pertinente no es una tarea sencilla. Por ello, se sugiere continuar con el tema a partir de la evaluación de las tendencias globales en aspectos tales como el desarrollo de la ciencia y la tecnología, el comportamiento sociodemo-

gráfico y la dinámica macro-económica sin descuidar las tensiones y debates actuales en el terreno político e ideológico.

Mirar hacia el futuro de la educación es un acto de compromiso social e intelectual. Por una parte, se trata de un compromiso social porque con ello se asumen responsabilidades para la construcción de modelos educativos pertinentes a largo plazo. Por otro lado, se trata de un compromiso intelectual en tanto que la visualización de escenarios futuros resulta de procesos metodológicos rigurosos y la reflexión profunda.

Adoptar un abordaje metodológico que transgreda las prácticas de planeación cortoplacistas, es requisito fundamental para la construcción de futuros deseables. Por ello se sugiere el uso de metodologías prospectivas complementarias a la utilizada en este estudio tanto para la generación de escenarios, como para la identificación de estrategias de largo alcance.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2008) El futuro de la universidad en América Latina. *Revista Acción Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación/Universidad Autónoma de Sinaloa, (8), 6-16. Disponible en http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0068.pdf
- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (ries), México, unam-iisue/Universia, (V) 13, pp. 91-100. <https://ries.universia.net/article/viewFile/155/198>
- Baena Paz, G. (2004). *Prospectiva política: guía para su comprensión y práctica*. México; Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- Barzelay, M. (2003) *La Nueva Gerencia Pública: invitación a un diálogo cosmopolita*. *Gestión y Política Pública*, (XII), 2. 240-251. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/133/13312202.pdf>
- Capello, H. M. (2016). Sobre la educación en valores. Una comunicación para docentes. En H. M. Capello y E. Reséndiz Balderas. *Innovación Educativa: Nuevas estrategias para el desarrollo*

pedagógico. México: Colofón-Universidad Autónoma de Tamaulipas

Castillo-Alemán, G. D. C. (2006). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 37-70.

Cecchi, N. H., Lakonich, J. J., Perez, D. A. y Rostein, A. (2009). El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la Acción. Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios CONADU. Disponible en http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_839.pdf

CEPLAN (2016). *Megatendencias: un análisis del estado global*. Lima, Perú: Consejo Nacional de Planeamiento Estratégico

Didriksson Takayanagui, A. y Herrera Márquez A. (2004). Innovación crítica. Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núms. 105-106, pp. 7-40

Farías Peña, J. P. (2014). Método de ejes de Peter Schwartz para la identificación de escenarios posibles. En G. Gándara, y V. F. Osorio, *Métodos Prospectivos*. Manual para el estudio y la construcción del futuro. México: Paidós.

Galaz Fontes, J. F. (2003). *La satisfacción laboral de los académicos en una universidad estatal pública*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Gamper, V. y Nothelfer, S., (2015). *The future of education: Trend report 2015*. Center for Digital, technology and management.

Garzurieta Bernabe, J. y Santiago Jiménez, M. E. (2015). La crisis del neoliberalismo en educación superior. En M. A. Navarro Leal y Z. Navarrete Cazales (Eds.). *Educación comparada internacional y nacional*. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada-Plaza y Valdez

Godet, M. (1979). *The crisis in forecasting and the emergence of the prospective approach*. USA: Pergamon Press.

Guerrero Orozco, O. (2009). El fin de la nueva gerencia pública. Estado, Gobierno, Gestión Pública, 13. Disponible en <http://www.omarguerrero.org/articulos/elfindelangp.pdf>

Herrera-Márquez, A., y Didriksson-Takayanagui, A., (2006). *Planeación de Prospectiva de la Educación Superior*. En A., Didriksson-Takayanagui. *Manual de planeación prospectiva estratégica: su aplicación a instituciones de educación superior*. México; Universidad Autónoma de México.

KnowledgeWorks, (2006). *Map of Future Forces Affecting Education*. Institute for the future. KnowledgeWorks Foundation. Disponible en <http://www.knowledgeworks.org/future-learning>

Knowledgeworks, (2009). *2020 Forecast: Creating the Future of Learning*. Institute for the future. KnowledgeWorks Foundation. Disponible en <http://www.knowledgeworks.org/future-learning>

KnowledgeWorks, (2012). *Forecast 3.0: Recombinant Education: Regenerating the Learning Ecosystem*. Institute for the future. KnowledgeWorks Foundation. Disponible en <http://www.knowledgeworks.org/future-learning>

KnowledgeWorks, (2015). *The Future of Learning: Education in the Era of Partners in Code*. Institute for the future. KnowledgeWorks Foundation. Disponible en <http://www.knowledgeworks.org/future-learning>

Lindblom, C. E. (1992). La ciencia de salir del paso. En Aguilar Villanueva, L. F. *La hechura de las políticas*. México: INAP-Miguel Ángel Porrúa

Miklos, T., y Tello M. E. (2007). *Planeación prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro*. México: Limusa: Centro de estudios prospectivos Fundación Javier Barros Sierra.

Muñoz García, H. (2010). *La autonomía universitaria. Una perspectiva política*. *Perfiles Educativos*, vol. XXXII. IISUE-UNAM. Disponible en https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/Munoz_PerfilesEducativos_LaAutonomia.pdf

OECD (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*. Paris, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Consultado en www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf

Osorio Vera, F. J. (2011). *Prospectiva y administración Pública: el proceso de toma de decisiones*

para la definición e implementación de las políticas públicas. En Z. Zeraoui y E. Balbi (Coords). Introducción a la prospectiva. México: Montiel y Soriano Editores, pp. 119-136.

Pulido San Román, A. (2009). El futuro de la universidad. Un tema para debate dentro y fuera de las universidades. Madrid, España: Delta Publicaciones Universitarias. Disponible en http://www.univnova.org/libro/pdf/el_futuro_de_la_universidad.pdf

Pulido, A. (2007). Reflexiones sobre la Universidad del Futuro. Aneca/Uninova. Disponible en <http://antoniopulido.es/documentos/con071127.pdf>

Ruíz Alanís, L. (2006). La Nueva Gerencia Pública: Flamante mito de un viejo paradigma. Es-

pacios Públicos, (9), 17: 239-251. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/676/67601714.pdf>

Sánchez Mondragón, M. M., y Meza Orozco, A. (2009). Educación personalizada vitalicia y universal. En ITESM. Las megatendencias tecnológicas actuales y su impacto en la identificación de oportunidades estratégicas de negocios. México: FEMSA/Instituto Tecnológico de Monterrey.

Turner D. A. y Yolcu, H. (2014). Preface. En D. A. Turner y H. Yolcu (Eds.). Neo-liberal Educational Reforms: A critical Analysis. Routledge.

Turner, D. A. (2014). Neoliberalism and Public Goods (pp. 1-12). En D.A. Turner y H. Yolcu (Eds.). Neo-liberal Educational Reforms: A critical Analysis. Routledge.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/inteligencia-artificial-cerebro-3382507/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Competencias digitales: retos para su uso y adopción en la educación superior

Digital competences: challenges for its use and adoption in higher education

José Refugio Castro-López¹, Nicolás Franco-Méndez¹

RESUMEN

La globalización y el desarrollo de las tecnologías de la información han tenido un impacto en diversos sectores de la sociedad, incluyendo el educativo. Los cambios en el entorno requieren de instituciones de educación superior que brinden una oferta competitiva de calidad y cuyos egresados cuenten con las competencias profesionales y tecnológicas para hacer frente a los desafíos y exigencias de la sociedad. Actualmente el uso y adopción de las tecnologías de información en las instituciones educativas sigue siendo un tema importante de análisis, pues, si bien ofrece herramientas para apoyar a las actividades académicas de los estudiantes, su incorporación en los procesos de enseñanza aprendizaje enfrenta diversos desafíos. Esta investigación examina la importancia del uso y adopción de las tecnologías de la información en la educación superior y aborda el estudio de las necesidades formativas y competencias digitales requeridas, tanto básicas, como profesionales y éticas en este rubro. La investigación considera las diferencias por género en los distintos tipos de competencias y necesidades formativas. Para esta investigación se ha tomado como caso de estudio a los alumnos de las carreras de contaduría, administración e informática de una universidad ubicada en el estado de Tamaulipas.

ABSTRACT

Globalization and the development of information technologies have had an impact on various sectors of our society, including education. Changes in the environment require higher education institutions that provide a competitive quality offer and whose graduates have the professional and technological skills to face the challenges and demands of the society. Currently, the use and adoption of information technologies in educational institutions continues to be an important topic of analysis, since, although it offers tools to support the academic activities of students, its incorporation into the teaching-learning processes faces several challenges. This research examines the importance of the use and adoption of information technologies in higher education and addresses the study of training needs and required skills, both basic, professional and ethical in this area. The research considers the differences by gender in the different types of competencies and training needs. For this research, students from the accounting, administration and computer science courses of a university located in the state of Tamaulipas have been taken as a case study.

Keywords: information and communication technologies, competencies, higher education.

Palabras clave: tecnologías de la información, competencias, educación superior.

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2018/**Fecha de aceptación:** 16 de diciembre de 2018/**Autor para correspondencia:** jrcaastro@docentes.uat.edu.mx/Universidad Autónoma de Tamaulipas Facultad de Comercio y Administración Victoria/**Dirección:** Centro Universitario Adolfo López Mateos Cd. Victoria, Tamaulipas, México, C.P. 87000¹.



INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la OECD (2009), la educación es considerada como uno de los elementos más importantes para el desarrollo económico y social de un país, en donde la educación superior juega un papel fundamental para formar capital humano que responda a los desafíos que se presentan en la sociedad actual. A través de la educación superior se logra la integración de los jóvenes al ámbito laboral de manera profesional, por esta razón, las instituciones de nivel superior deben ofrecer una educación de calidad a través de herramientas que fortalezcan el aprendizaje y desarrollo de habilidades de los alumnos para desenvolverse de manera eficiente y puedan hacer frente a los desafíos que se presentan en la actualidad. De acuerdo con diversos estudios, como los de Cotte-Poveda y Cotrino-Sossa (2006) y Schultz (1961), la formación del capital humano tiene efectos importantes sobre el crecimiento económico, destacando que se obtiene mayor productividad con mayores niveles de educación o entrenamiento.

Estos estudios coinciden en que las economías con mayores promedios de capital humano capacitado son más productivas que las demás y se ve reflejado en una mayor productividad de la sociedad y en mayores tasas de crecimiento económico. Investigaciones como la de Godoy-Rodríguez (2006), indican que el uso de las tecnologías de la información por parte de los alumnos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje ayuda a mejorar el rendimiento académico, pero su incorporación dentro del aula se enfrenta a diversos desafíos, por esta razón, esta investigación aborda el estudio de los problemas que enfrentan las instituciones de educación superior al adoptar las tecnologías de la información en sus procesos educativos, específicamente se enfoca en las competencias (tanto básicas, como profesionales y éticas) y las necesidades formativas de los estudiantes y académicos.

1.1 Planteamiento del Problema

Los cambios producto de la globalización y desarrollo tecnológico obligan a que la sociedad ac-

tual requiera cada vez más de profesionistas en todas las áreas, con las competencias indispensables en los sectores productivos, económicos y sociales. Estos cambios obligan a replantear y actualizar los modelos y planes educativos. La UNESCO (1998), señala que la educación superior es el nivel más importante mediante el cual se logra la integración de los individuos a una sociedad y se desempeña como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político.

De lo anterior se destaca la importancia de la educación para el desarrollo de un país, y en este rubro México tiene actualmente un rezago educativo considerable, esto se puede confirmar con los resultados presentados por el reporte de competitividad global 2015-2016 del Foro Económico Mundial, ya que, en el rubro de educación superior, México quedó en el lugar 86 de 140 países (World Economic Forum, 2016), lo cual refleja una deficiencia significativa en el desarrollo educativo del país. Franco (2008), resalta la importancia de reducir la brecha educativa y señala que ningún desarrollo nacional puede lograrse en las actuales desigualdades educativas que padece México. Con la globalización y el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información, la educación ha presentado diversas transformaciones al comenzar el siglo XXI, por esta razón se hace énfasis en que las instituciones de educación superior brinden una formación de calidad. Para ello es necesario que incorporen el uso de las tecnologías de la información en los procesos educativos, en este sentido, Gastelú, Kiss, y Domínguez (2015) señala que las tecnologías de la información pueden utilizarse para mejorar la competitividad y el rendimiento académico de los estudiantes, facilitando su formación integral.

La integración de tecnologías de la información en la educación aún enfrenta grandes desafíos, muchas investigaciones coinciden en que las mismas se usan solo para actividades operativas y de rutina, no obteniéndose el máximo provecho de ellas. Pero como consecuencia de su incorporación se han generado una serie de

modificaciones como la actualización de prácticas y contenidos, entre otros (UNESCO, 2013). En relación con lo antes mencionado, en México se han desarrollado diversos programas como “Habilidades Digitales para Todos” establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009) con el objetivo de supervisar la capacitación y actualización de los docentes en el uso de las tecnologías de la información. A pesar de la realización de dichos programas México aún enfrenta grandes retos en su uso y adopción. Las instituciones de nivel superior a pesar de contar con la infraestructura de necesaria para el correcto uso de las tecnologías de la información, aún se encuentran ante una falta de capacitación y uso insuficiente de la infraestructura por parte del docente.

1.2. Revisión de la literatura

1.2.1 Uso de las tecnologías de la información en la educación

A raíz de los avances en el desarrollo de las tecnologías de la información, se ha generado una serie de cambios en la educación, una transformación del proceso educativo, estos avances destacan nuevas formas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cabero (2007) señala que en esta nueva sociedad los espacios educativos se encuentran en constante transformación, por lo que hoy en día la educación requiere de la incorporación de las tecnologías.

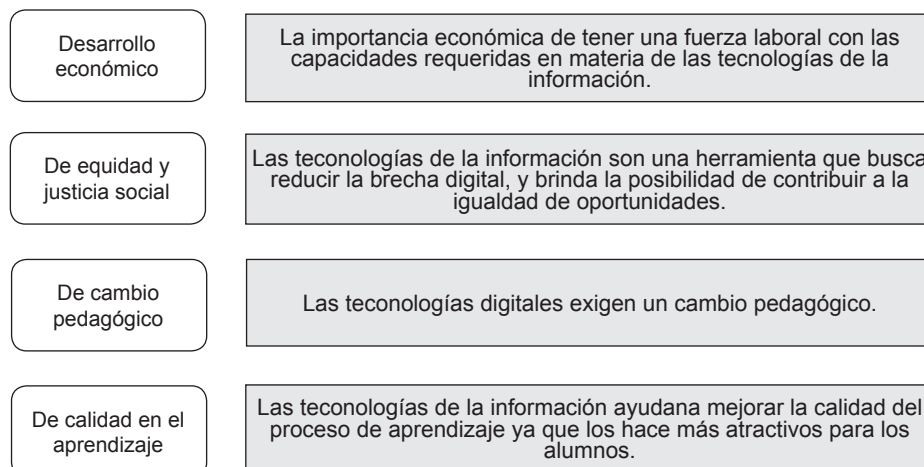
Por esta razón, es imperativo enfocar los esfuerzos en los procesos de adopción y uso efectivo de las tecnologías de la información en los sistemas educativos, para que los alumnos adquieran los conocimientos y desarrollen las competencias necesarias para hacer frente a los retos y desafíos que demanda la sociedad actual. Las tecnologías de la información ofrecen una gran variedad de herramientas para apoyar tanto a docentes como alumnos en el desarrollo de sus actividades académicas, dentro y fuera del aula, las cuales contribuyen a los procesos de enseñanza aprendizaje y de esta forma elevar el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, también hay autores como Alcántara-Trapero (2009) que señalan que las tecnologías de la información afectan a las relaciones interpersonales, la forma de difundir y la forma de generar los conocimientos.

1.2.2 Importancia de las tecnologías de la información

En el documento denominado “Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos” desarrollada por Benavides y Pedró (2007), establece cuatro ejes sobre los cuales se considera importante invertir en tecnologías de la información, esto se muestra en la Figura 1.

■ Figura 1. Cuatro ejes de análisis para la inversión en las tecnologías de la información.

Figure 1. Four axes of analysis for investment in information technologies.



Fuente: Elaboración propia datos obtenidos a través de Benavides y Pedró (2007).

La adopción de las tecnologías de la información en las aulas educativas tiene sustanciales fundamentos pedagógicos, ya que juega un papel relevante en la nueva visión de la educación, la cual tiene un enfoque en el estudiante, ofreciendo autonomía, responsabilidades, favorece el autoaprendizaje, los alumnos pueden buscar y aportar conocimientos y experiencias.

1.2.3 Retos y desafíos

La introducción de la tecnología y su integración en los procesos educativos como herramienta que apoya al docente para el aprendizaje de los alumnos ofrece grandes beneficios, sin embargo, genera también la aparición de desafíos para una adecuada adopción. De acuerdo a la UNESCO (2013), el uso y adopción de las tecnologías de la información en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ha tenido muy bajo impacto en la calidad de la educación, como consecuencia de estos resultados se deriva que solo se han incorporado en las escuelas dispositivos, cables y programas computacionales, sin realizar un análisis previo acerca de cuáles son los objetivos educativos y en base a ellos definir cuáles son las estrategias más apropiadas para alcanzarlos, identificando con qué tecnologías se pueden lograr estos objetivos.

Como consecuencia de la incorporación de las tecnología de la información dentro del aula, los docentes deben poseer nuevas competencias en el uso de las tecnologías de la información, en relación a esto se desarrolló el proyecto “Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes” (ECD-TIC) en el que se expone la función que representan los docentes dentro de las aulas, se menciona que el docente desempeña nuevas funciones por lo que requiere la incorporación de nuevos modelos pedagógicos y nuevas capacidades para lograr una integración adecuada de las tecnologías de la información (UNESCO, 2008).

1.2.4 La adopción de las tecnologías de información en la educación superior

A través de los años se han presentado una serie

de cambios sociales, culturales, económicos, industriales y tecnológicos, según Castells (1999), las economías del mundo se han vuelto independientes a escala global, introduciendo nuevas formas de relación entre economía, sociedad y estado.

En todo este proceso, el sistema educativo ha sufrido consecuencias, según Aboites-Aguilar (2007) las universidades públicas y privadas enfrentan una transformación estructural provocada por la globalización y las nuevas demandas económicas de los mercados laborales. Todo este cambio producto del avance tecnológico ha impactado y generado cambios significativos en la forma de organización, los modos de producción y de trabajo. Las instituciones de educación superior requieren el desarrollo de competencias cognitivas y humanas, el mercado laboral demanda en la actualidad de instituciones educativas con estudiantes que sean capaces de analizar y resolver problemas, hacer uso de tecnologías y colaborar en equipos de trabajo, entre otras cosas.

Lo anterior exige a las instituciones de educación superior adaptar sus procedimientos y su estructura administrativa para poder integrar los nuevos modelos educativos, considerando las nuevas necesidades que la sociedad presenta en la actualidad (Salinas, 2004). De acuerdo con la conferencia de la UNESCO (2009), las tecnologías de la información se pueden emplear en la educación universitaria para i) elaborar material didáctico; ii) exponer y compartir contenidos; iii) fomentar la comunicación entre alumnos y entre docentes y alumnos; iv) formar de redes de colaboración entre docentes; v) realizar investigaciones académicas; vi) pueden apoyar a los procesos administrativos. Salinas (2002) añade que la incorporación de las tecnologías de la información representa cambios para los docentes, en los alumnos, en metodología e implicaciones institucionales.

1.2.5. Objetivo

Esta investigación tiene los siguientes objetivos: (i) identificar el nivel de competencias en

el uso de las tecnologías de la información por parte de los alumnos y su aplicación en las actividades académicas que desempeñan; (ii) identificar las necesidades de formación para los estudiantes en cuestión de las tecnologías de la información para mejorar el desempeño académico en la universidad objeto de estudio. Este artículo aborda el objetivo específico de investigación, relacionado con la el análisis y determinación de competencias en el uso de las tecnologías de la información. Se toma como caso de estudio a los alumnos de las carreras de contaduría, administración e informática de una universidad ubicada en el estado de Tamaulipas. Para este estudio se toman como base los instrumentos presentados y validados por el estudio realizado por García-Valcárcel et al. (2010).

2. METODOLOGÍA

Por las características del estudio, se utiliza una metodología con instrumentos de corte cuantitativo, los cuales fueron aplicados a estudiantes de las diversas carreras que ofrece la Facultad de Contaduría y Administración de la universidad objeto de estudio, siendo las siguientes: Contador Público (CP), Licenciado en Administración (LA), Lic. en Tecnologías de la Información (LTI), Ingeniería Comercial (IC), Técnico Superior en Administración de Empresas (TSU), Licenciado en Economía y Desarrollo Sustentable (LEDS). Se utilizan como base los instrumentos presentados en el estudio de García-Valcárcel et al. (2010), los cuales han sido validados utilizando la técnica de Cronbach, con valores que indican una confiabilidad bastante aceptable en estos instrumentos.

2.1 Población y Muestreo

La Facultad de Contaduría y Administración de la universidad donde se realiza el estudio cuenta con una población total de 1681 alumnos en todas sus carreras, obteniéndose una participación de 423 alumnos, con lo que se cubre el valor mínimo de la muestra calculada.

Donde:

N= Total población (1681 alumnos)

n= Tamaño de la muestra

Za= 1.96 al cuadrado (si la seguridad es de 95 %)
p= Proporción esperada. Se utiliza el valor p = 0.5 (50 %) que maximiza el tamaño de la muestra.

q= 1-p (1-0.5 = 0.5)

d= Precisión (en la investigación se usará el 5 %).

Resultado:

$$n = \frac{1671 * (1.96^2) 0.5 * 0.5}{0.05^2 * (1671 - 1) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5}$$

$$n = \frac{1604.8284}{5.1354} = 312.5030962$$

2.2. Instrumentos de recolección de información:

Para obtener información se utilizaron dos cuestionarios: i) se utiliza un cuestionario para identificar en los estudiantes los niveles de competencias en tecnologías de la información, ii) se utiliza otro instrumento para identificar las necesidades formativas del estudiante universitario. Estos instrumentos toman como base a los elaborados en el estudio de García-Valcárcel et al. (2010), realizándose adaptaciones para su aplicación. Se utiliza la técnica de Cronbach, como se muestra en la Tabla 1, con valores que indican que los cuestionarios son bastante fiables.

3. RESULTADOS

Se ha destacado la importancia de que los estudiantes cuenten con las competencias necesarias en el uso de las herramientas tecnológicas para poder emplearlas de forma eficiente y ética en el desarrollo de sus actividades académicas, apoyando de esta forma a la solución de problemas y a la mejora de su rendimiento académico. El análisis de las competencias en esta investigación se ha agrupado en tres dimensiones: a) competencias básicas; b) competencias de profundización y c) competencias éticas.

La Tabla 2 muestra el porcentaje de participación de los alumnos, a través de los datos obtenidos en los cuestionarios aplicados en las diferentes carreras que se ofertan en la Facultad objeto de estudio.

■ Tabla 1. Fiabilidad de los cuestionarios.
Table 1. Reliability of the questionnaires.

Cuestionario	Número de ítems del cuestionario & de Cronbach	
Niveles de competencias en tecnologías de la información de los alumnos	14	.87
Necesidades formativas del estudiante universitario	15	.89

Fuente: Elaboración a partir de García Valcárcel et al. (2010).

■ Tabla 2. Participación del alumnado por carrera.
Table 2. Participation of students by career.

Carreras	Participación de alumnos
Contador publico	47 %
Licenciados en informática	16 %
Licenciados en administración	31 %
Ingeniería Comercial	2 %
Licenciados en Economía y Desarrollo sustentable	4 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios.

En la Figura 2 se muestra la participación de los estudiantes clasificados por géneros y carreras, donde se puede observar que la mayor participación es por parte de los alumnos de las Carreras de Contador público, los cuales representan un 47 % por parte del sexo femenino y un 38 % el masculino, siendo la carrera de Ingeniería Comercial la que representa el porcentaje más bajo de participación con un 3.7 % el femenino y un 6.3 % el sexo masculino.

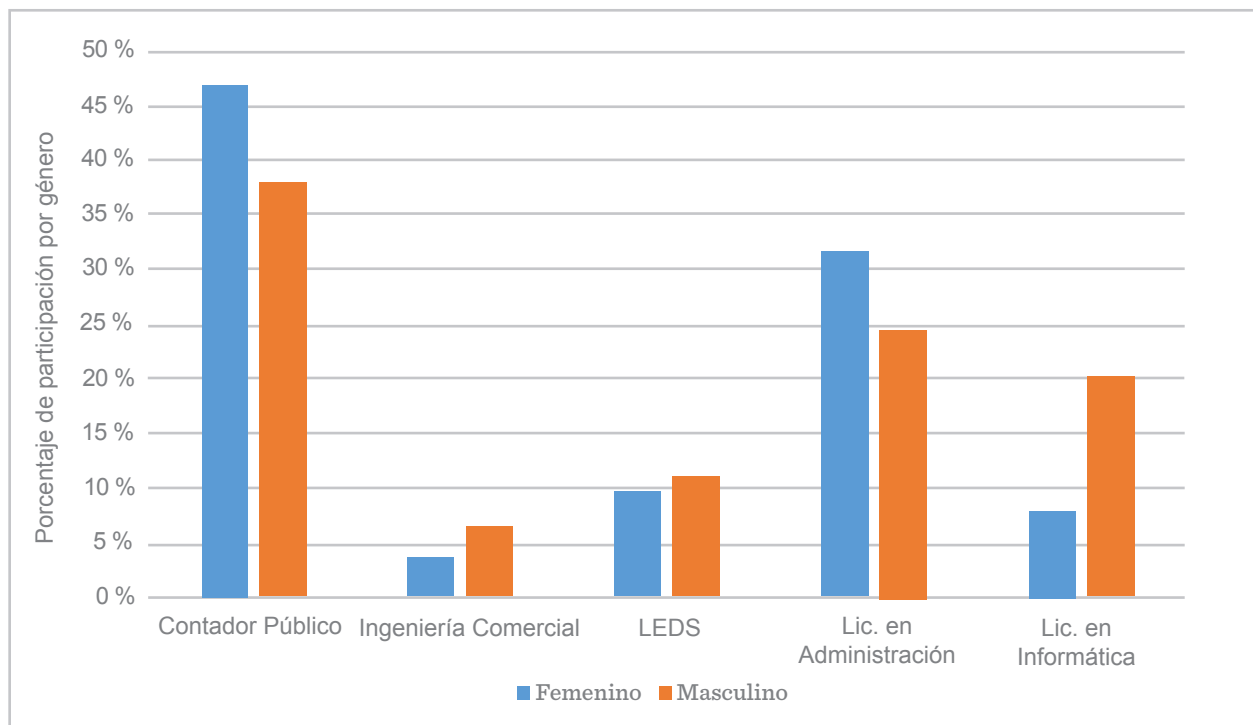
El cuestionario niveles de competencias en tecnologías de la información de los alumnos esta conformado por tres secciones que miden:

- Competencias básicas.
- Competencias de aplicación y profundización en las tecnologías de la información.
- Competencias éticas.

El estudio considera el análisis de diferencias por género en los distintos tipos de competencias y necesidades formativas. En las figuras siguientes se muestran los resultados de las competencias referidas en la investigación utilizando la clasificación por género.

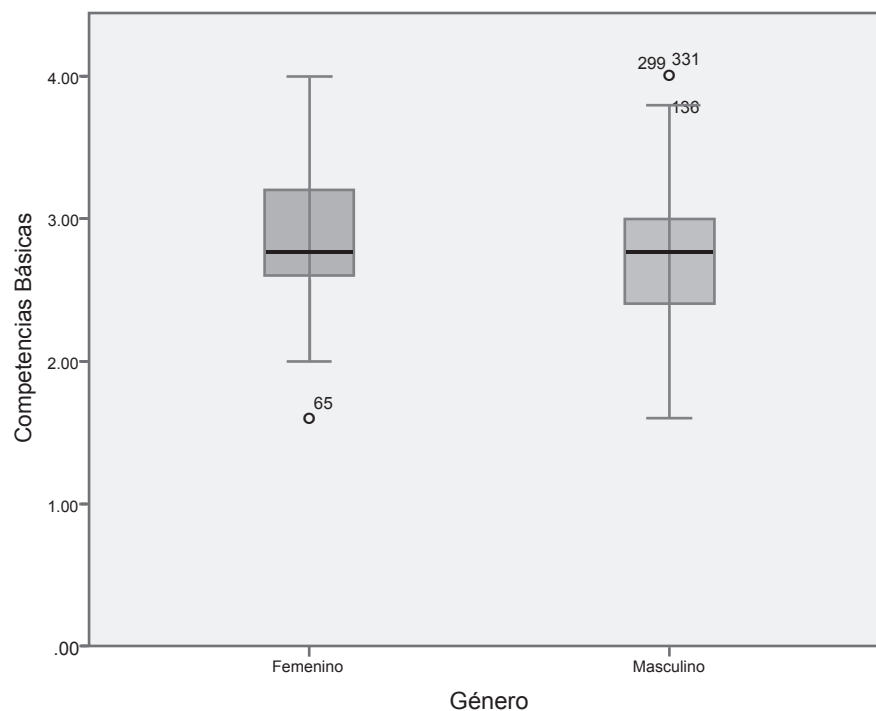
En la Figura 3, el diagrama de caja de competencias básicas que se observa anteriormente

■ Figura 2. Participaciones de alumnos por géneros y carreras.
 Figure 2. Participations of students by genres and careers.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios.

■ Figura 3. Competencias básicas.
 Figure 3. Basic competences.

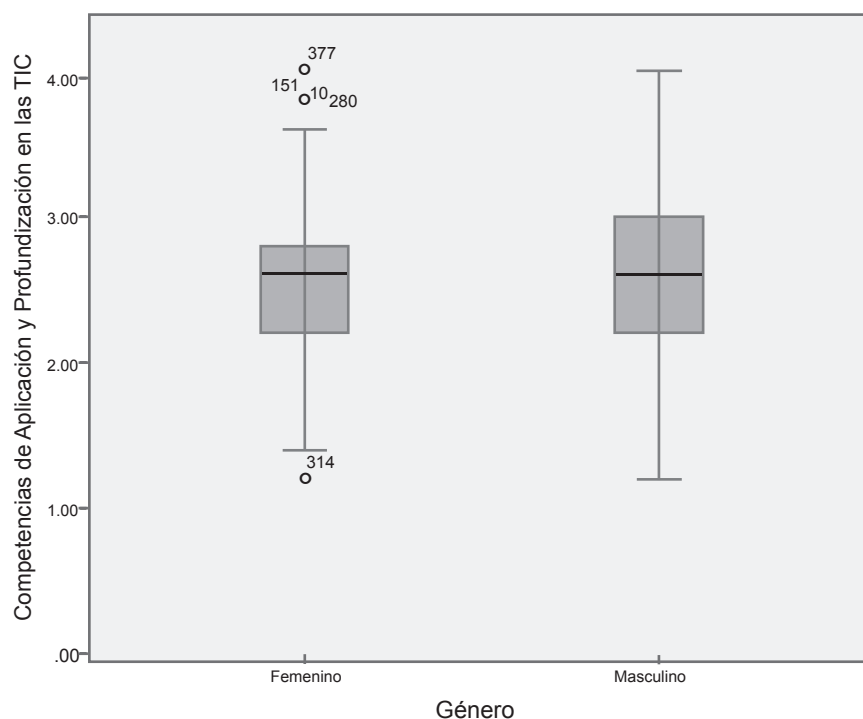


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios.

muestra la representación de los resultados en relación con el género en donde se puede identificar que no hay diferencias significativas en los resultados por género con relación a las competencias básicas. Las competencias básicas del estudio consideran: 1) utilizar los principales recursos informáticos y actividades de trabajo en Internet 2) usar aplicaciones en actividades académicas 3) aplicar herramientas digitales para

obtener información de diversas bases de datos y fuentes digitales 4) usar modelos y simulaciones para explotar temas complejos 5) interactuar y colaborar con otros estudiantes utilizando diversos recursos digitales. Los resultados de esta dimensión establecen que los estudiantes se consideran bastante preparados en las competencias básicas.

■ Figura 4. Competencias de aplicación y profundización en las tecnologías de la información.
Figure 4. Competences of application and deepening in information technologies.



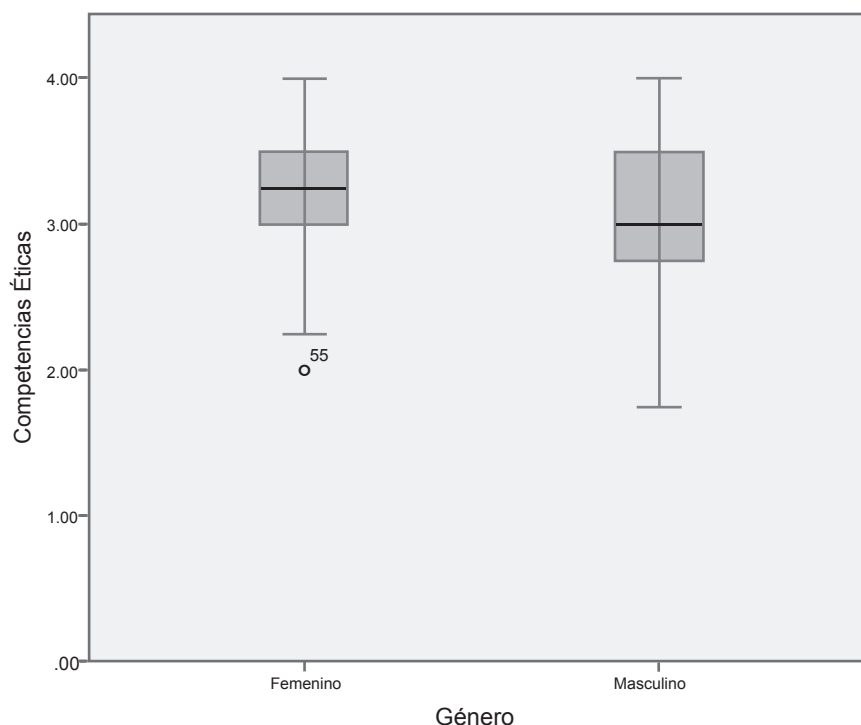
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios.

Las competencias de aplicación y profundización consideran el tipo de competencias relacionadas con la carrera del estudiante y se analizan las siguientes variables: 1) comunicar efectivamente información utilizando diversos medios electrónicos 2) participar en equipos para la realización de trabajos académicos originales 3) Usar herramientas para la resolución de problemas, tomando las decisiones con la información obtenida 4) planificar y organizar las actividades para solucionar un problema o realizar un proyecto 5) crear trabajos académicos originales. En la Figura 4 se puede observar que se encuentran más agrupadas alrededor de la mediana además de no encontrar

gran diferencia significativa entre ambos géneros. A nivel general se puede identificar que la navegación y la comunicación por Internet son dos de los aspectos en los que los estudiantes han señalado que requieren de mayor formación de nivel avanzado.

Las competencias éticas consideran los siguientes cuestionamientos; 1) seleccionar, analizar y hacer uso ético de la información obtenida 2) realizar uso legal y responsable de la información 3) valorar las tecnologías de la información como herramientas de aprendizaje 4) valorar las tecnologías de la información para la colaboración y comunicación. En la Figura 5

■ Figura 5. Competencias éticas.
Figure 5. Ethical competences.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios.

se puede observar una dispersión mayor por parte del sexo masculino. Es interesante como los estudiantes aceptan realizar poco uso legal y responsable de la información a través del uso de las tecnologías. En este sentido se ha señalado que muchos estudiantes no citan las fuentes, copiando la información y presentándolo como propio. Pese a lo anterior, la mayoría de los estudiantes da una valoración considerable a seleccionar y analizar información obtenida.

4. DISCUSIÓN

Diversos autores como Fierro-Murga (2008) y García-Valcárcel et. al (2010), coinciden en que las innovaciones tecnológicas han impactado en diversas áreas y actividades económicas, como el mercado laboral, el ámbito político, procesos administrativos y productivos, las actividades de comunicación, entretenimiento e interacción entre las personas, incluyendo por supuesto la educación. Si bien, las tecnologías de la información ofrecen una gran diversidad de herramientas para apoyar el aprendizaje sig-

nificativo, brindando posibilidades diferentes de la educación tradicional, es importante destacar que los resultados obtenidos no dependerán de la tecnología en sí misma, sino de cómo los docentes y estudiantes son capaces de integrar los contenidos para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y de cómo se empleen nuevas estrategias didácticas diseñadas específicamente con este fin, esto coincide por lo señalado por Valverde, Garrido y Fernández (2010). Esta investigación coincide con los estudios realizados por algunos autores como el de Duart (2009) y el de Raposo (2004), en el sentido de que las tecnologías de información por sí mismas no mejoran la calidad del sistema educativo universitario, son solo una herramienta más y dependerá como sean utilizadas por la institución, los docentes y los estudiantes. Los enfoques educativos deben orientarse hacia el desarrollo de las competencias digitales de los docentes y estudiantes. El uso de las tecnologías de la información en la universidad por si mismas no mejoran la calidad del sistema universitario, son una herramienta más y la

forma como la utilice el docente y la institución son determinantes. Los resultados de la investigación arrojan que se requiere una mayor especialización en las competencias propias de la carrera y aquellas relacionadas con la forma de comunicación utilizando los recursos digitales. Un punto importante de análisis es el desarrollo de competencias éticas en el manejo de la información, en donde los estudiantes deben respetar los aspectos legales relacionados con los derechos de autor de las fuentes y referencias consultadas.

5. CONCLUSIONES

A través de los diferentes cambios que han ocurrido alrededor del mundo, la tecnología es uno de los factores que han detonado este constante cambio, la sociedad, los puestos de trabajo exigen cada vez más personas que cuenten con las competencias necesarias para el uso de las tecnologías de la información. Es por ello por lo que las instituciones educativas deben hacer énfasis en ofrecer herramientas que brinden a los alumnos los conocimientos necesarios, para desenvolverse de manera eficiente y poder resolver los posibles problemas que se enfrenten en su ejercicio profesional.

Las prácticas de uso de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de los alumnos a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden mejorar el rendimiento académico de los mismos, pero para que estos resultados ocurran es necesario tomar en cuenta diversos factores como; i) análisis de las necesidades de los alumnos ii) capacitación por parte de los docentes iii) metodologías, entre otros.

Los resultados de la investigación indican que las competencias de los alumnos, las cuales se encuentran divididas en competencias básicas, competencias de aplicación y profundización y competencias éticas, no representan una diferenciación significativa entre géneros, donde se puede observar una pequeña diferencia es dentro de las competencias éticas donde se muestra que el sexo masculino representa una mayor dispersión.

Los resultados del estudio indican que hay áreas de oportunidad que pueden ser abordadas en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes en el uso de las tecnologías de la información, puesto que no basta con tener la infraestructura tecnológica, es necesario desarrollar las capacidades tanto de los estudiantes como de los docentes universitarios.

REFERENCIAS

- Aboites-Aguilar, H. (2007). Tratado de Libre Comercio y educación superior: El caso de México, un antecedente para América Latina. *Perfiles educativos*, 29(118), 25-53.
- Alcántara-Trapero, M. D. (2009). Importancia de las TIC en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-20.
- Benavides, F. y Pedró, F. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 19-69.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Universitario.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnologías y comunicación educativa*. 21(45), 5-19.
- Castells, M. (1999). *La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cotte-Poveda y Cotrino-Sossa, J. A. (2006). Crecimiento económico y distribución del ingreso en Colombia: evidencia sobre el capital humano y el nivel de educación. *Cuadernos de Administración*, 19(32).
- Duart, J. (2009). Calidad y usos de las TIC en la Universidad. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(2), 1-2.
- Fierro-Murga, L. E. (2008). Por un enfoque social de la tecnología, en *Sociedad y Cultura* (139-150). McGraw-Hill-UACH, México.

Franco, J. (2008). Educación y tecnología: solución radical: historia, teoría y evolución escolar en México y en Estados Unidos: lo que todo maestro y estudiante debe saber. Madrid: Siglo XXI.

Gastelú, C. A. T., Kiss, G., y Domínguez, A. L. (2015). ITC Integration Process in Basic Education: The Case of Veracruz City in Mexico. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 176, 819-823.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Arras, A. M., González, L. M., Hernández, A., Martín, J., Prada, S., y Torres, C. A. (2010). Competencias en tic y rendimiento académico en la universidad: Diferencias por género. México: Pearson.

Godoy-Rodríguez, C. E. (2006). Usos educativos de las TIC: competencias tecnológicas y rendimiento académico de los estudiantes universitarios barineses, una perspectiva causal. *Educere*, 10(35), 661-670.

OECD, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *Perspectivas Económicas de América Latina 2009*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2009-es>.

Raposo, M. (2004). TIC's en el aprendizaje universitario. Barcelona: EDUTEC.

Salinas, J. (2002). La integración de las TIC en las instituciones de educación superior como proyectos de innovación educativa, comunicación presentada al I Congreso de Educación Mediada con Tecnologías "La Innovación Pedagógica con el uso de las TIC", Barranquilla, Colombia.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universitaria y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1-16.

SEP, Secretaría de Educación Pública. (2009). *Habilidades Digitales para Todos*. México: SEP.

Schultz, W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1): 1-17.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *La educación superior en el siglo XXI*. Paris: UNESCO.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2008). *Estándares de Competencias en TIC para Docentes*. Londres: UNESCO.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Reunión I: Mejorar las competencias: Un salto cualitativo para la educación, primera mesa redonda ministerial sobre educación en el marco de la Conferencias General de la UNESCO, 9 y 10 de octubre.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las tic en educación en américa latina y el caribe*. Chile: UNESCO.

Valverde, J., Garrido, M. D. C., y Fernández R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 203-229

World Economic Forum (2016). *The global competitiveness reports 20152016*. Geneva: World Economic Forum.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/adulto-personas-mujer-escriptorio-3366419/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Retos de la educación de adultos en México Challenges of adult's education in Mexico

Magdalena Velasco-Arriaga¹

RESUMEN

Este trabajo aborda el tema de la educación para adultos en México, mismo que centra su atención en los problemas del analfabetismo y rezago educativo, mostrando datos que permiten tener un panorama de esta situación en general. El trabajo inicia estableciendo el derecho a la educación, para de ahí enfocar el concepto de educación de adultos. En la sección siguiente se presentan los retos que México aún tiene en esta materia, para terminar con el escenario de la mujer dentro de estos retos, y las dificultades y desafíos de la educación de adultos para este sector.

Palabras clave: alfabetización para adultos, analfabetismo, rezago educativo, mujeres analfabetas.

ABSTRACT

This essay approaches the topic of adult's education in Mexico, focusing the attention in the problems of illiteracy and educational backwardness, to cast some data on a panoramic view of this situation. The essay begins establishing the right to education and goes on to focus the concept of adult education. In the following section Mexican challenges on this matter are presented, to end up with the situation of women in these challenges, as well as difficulties of adult's education in the sector.

Keywords: adult literacy, illiteracy, educational backwardness, illiterate women.

Fecha de recepción: 05 de noviembre de 2018/**Fecha de aceptación:** 10 de enero de 2019/**Autor para correspondencia:** mvelasco@docentes.uat.edu.mx/Universidad Autónoma de Tamaulipas. Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades/**Dirección:** Centro Universitario Victoria "Lic. Adolfo López Mateos", 87120 Cd Victoria, Tamps.¹

INTRODUCCIÓN

Uno de los derechos humanos esenciales es la educación, el cual confiere a cada mujer, hombre, joven o niño el privilegio a una educación básica, libre y obligatoria. El derecho de todas las personas a la educación se encuentra establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como en declaraciones compartidas de la mayoría de los países que forman parte de la Organización de las Naciones Unidas.

En México este derecho está asentado en el Artículo tercero constitucional que determina que toda persona tiene derecho a recibir educación, y el Estado tiene la responsabilidad de ofrecer gratuitamente a todos los mexicanos la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), y media superior, niveles que serán obligatorios y laicos. De forma similar también en la Ley General de Educación está decretado que todos los mexicanos deben cursar la educación básica y media superior.

Pese a este derecho estipulado por la constitución, y las acciones de organismos nacionales destinadas a la educación de adultos, aún persiste un porcentaje de la población que no ha accedido mínimamente a la educación básica. Aunque han existido adelantos para aumentar el acceso de la población a la educación básica buscando cubrirla totalmente, aún existe una cantidad de personas mayores de 15 años que no han iniciado o concluido sus estudios de nivel básico. Entre este conjunto de personas, de acuerdo con las cifras emanadas de encuestas oficiales, las mujeres representan la población más numerosa en condiciones de analfabetismo y rezago educativo, lo que sugiere que las oportunidades de acceso a la educación básica para mujeres y hombres son desiguales.

El presente escrito tiene como objetivo examinar y reflexionar sobre el tema de la educación para adultos en México, mismo que centra su atención e identifica algunos de los factores que han llevado al poco avance en la erradicación del analfabetismo y rezago educativo en el país, mostrando datos que permiten tener

un panorama de esta situación en general, así como de la situación del hombre y la mujer dentro de estos eventos, y las dificultades y desafíos de la educación de adultos para este sector.

En un primer momento se describe cómo se entiende a la educación de adultos dentro de este texto. Posteriormente se expone información sobre el analfabetismo y rezago educativo, presentando datos estadísticos que proporcionan un panorama nacional general sobre estos hechos. En el siguiente apartado se narra sobre la educación de adultos en México, su instauración a partir de la creación del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) y su modelo educativo para adultos y jóvenes. Se examina también la situación de la mujer comparativamente con los hombres con respecto al analfabetismo y rezago educativo, para enseguida plantear algunas dificultades y desafíos que enfrenta la educación para adultos en la erradicación de esta falta de escolarización y rezago en el nivel básico. Finalmente se presentan algunas conclusiones sobre el tema.

¿Qué es la Educación para Adultos?

Una de las posturas que mayormente ha influido en el concepto de la educación para adultos (ahora denominada educación para jóvenes y adultos: EPJA) es la aportada por la UNESCO, que la define como:

la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cul-

tural equilibrado e independiente (Martínez de Morentin, 2006, p. 9).

En este concepto, la educación de adultos equivale a toda educación. Por tanto, la educación de adultos viene a ser un subconjunto de la educación. Por otro lado, en esta concepción se infiere que la educación para adultos va más allá de la simple idea de solamente enseñar a leer, escribir y resolver problemas aritméticos, es decir, que el instrumento básico de esta educación (la alfabetización) es con el propósito de que las personas tengan mayor posibilidad de mejorar sus condiciones de vida como señala Narro-Robles y Moctezuma-Navarro (2012, p.7):

La alfabetización no es un fin en sí mismo; [...] por lo tanto, no debe ser vista única y exclusivamente como un camino para adquirir las competencias elementales de saber leer y escribir. La alfabetización debe servir, sobre todo, para que las personas participen de mejor manera, en condiciones de igualdad, en el mundo social; para contribuir a evitar la marginación y la exclusión; para que no existan estigmas que impidan a las personas conocer mundos distintos a los que habitan, plenos de nuevos significados, información y culturas diferentes y enriquecedoras.

La alfabetización constituye un derecho humano fundamental que conduce al logro de otros derechos, ya que esto supone una serie de recursos cognitivos que elevan el nivel de conciencia de la persona, impulsándola a hacer uso de otros derechos fundamentales que sabe le corresponden como ser humano. Al respecto Latapí (Schmelkes, 2010) plantea que la educación aumenta el desarrollo de la persona, por lo que es un derecho clave para disfrutar de todos ellos, ya que no es posible ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación.

Otra concepción sobre la educación para adultos planteada por otros autores se limita a la simple enseñanza de la lectoescritura dirigida exclusivamente a la población mayor de 15 años,

que por alguna razón no fueron inscritos en la educación formal en la edad temprana, y que por lo tanto se les convoca a iniciar o continuar sus estudios de educación básica para incrementar sus posibilidades de desarrollo y promover su incursión al sistema productivo nacional, con lo que se espera podrán tener mayores posibilidades de crecimiento personal y acceso a una mejor calidad de vida.

Para fines de este trabajo la educación para adultos se entenderá como aquella que se dirige a las personas que no tuvieron la oportunidad de concluir sus estudios de educación básica o que en su momento no pudieron acceder a ésta, dentro de la edad que norma el artículo tercero de la Constitución Política Mexicana. En este contexto la educación de adultos supone acciones de alfabetización dirigidas a este sector de la población.

El analfabetismo y rezago educativo en México, un asunto inconcluso de la Educación para adultos

El programa sectorial de educación 2013-2018 no toca el tema del analfabetismo, sin embargo, este punto si está contemplado es el Plan de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

El analfabetismo es una de las manifestaciones de la exclusión social más severas, en tanto que la carencia de competencias elementales de lectoescritura y cálculo, así como ciertos conocimientos teóricos prácticos básicos, son un obstáculo para cubrir necesidades esenciales de las personas de: trabajo; vivienda; una buena alimentación; acceso a la salud; participación social y desarrollo de sus capacidades a lo largo de su vida. No saber leer ni escribir, es una condición que limita e impide integrarse plenamente a la sociedad y el logro de mejores condiciones de vida. Esto no significa que leer y escribir sean elementos suficientes para conseguir que las personas obtengan su pleno desarrollo e integración social. Se necesita de otras habilidades que la educación básica promueve, lo que exige un tiempo de formación de doce años, durante

los cuales se adquieren habilidades de lenguaje, comunicación, aritméticas, valores, comprensión del mundo natural y social, que le permitan al individuo integrarse, desenvolverse y desarrollarse en las diferentes esferas y etapas de su vida personal y social. Entre más bajo sea el nivel de estudios de una persona, tiene menos herramientas para competir en el mundo laboral y obtener un trabajo que le proporcione un ingreso bien remunerado, y por tanto un mejor nivel de vida.

En este orden de ideas el rezago educativo, constituye un obstáculo para que el individuo se inserte al desarrollo y proceso productivo, ya que se encuentra limitado para acceder a una remuneración adecuada por considerarse inhabilitado de ofrecer una mano de obra calificada, lo que imposibilita su contribución al crecimiento económico del país. En relación a esto, Marúm-Espinosa y Reynoso-Cantú, (2014) mencionan que el rezago educativo es visto como un impedimento muy serio para el desarrollo humano sustentable de cualquier nación y por ende debe considerarse como una prioridad para las políticas y acciones gubernamentales y sociales.

Históricamente se ha buscado erradicar el analfabetismo en el mundo a través de diversas estrategias, considerando las diferencias y necesidades de cada población que sufre esta situación. Por ejemplo, Ramírez y Víctor-Ramírez, señalan que en Inglaterra en el siglo XVIII se inició la instrucción y apoyo a la población para aprender un oficio y con ello promover su superación personal. También plantean, que Francia instituyó en el siglo XIX las clases para los adultos y creó años más tarde una Asociación Politécnica de Instrucción Popular, así como cursos para adultos en las Alcaldías de París, que continuó en el siglo XX, llevando a los adultos la educación necesaria para su incursión y formación laboral (Ramírez y Víctor-Ramírez, 2010).

No obstante, todas las iniciativas e implementación de políticas públicas llevadas a cabo por diversos países en el paso del tiempo, no han podido erradicar el analfabetismo.

Robles-Bárcena, M., Celis-Barragán, M., Navarrete-García, C., Rossi, L., Gilardi-González, M., y Barragán-Pérez, B. (2012) señalan que de acuerdo con datos del 2010 de la UNESCO, la población analfabeta ascendía a 793 millones, ubicándose el índice más alto en África y Asia, de los cuales 36 millones se encontraban en América Latina y el Caribe. Por otro lado, ellos manifiestan que el analfabetismo es la máxima carencia educativa y está asociado a la persistente incapacidad de incorporar a la población al sistema de instrucción formal. Por tanto, siendo el analfabetismo entre otros, un grave problema social que aqueja al mundo y, a nuestro país, es trascendental abatir esta insuficiencia de educación básica, el cual tiene un origen multifactorial. Entre estos factores se encuentran el crecimiento demográfico; la pobreza y marginación; la migración; tradiciones culturales; la diversidad etnolingüística, entre otros. Esta carencia educativa impide la incorporación de la población al sistema productivo, y por ende el crecimiento económico y desarrollo social. El analfabetismo está asociado a la extrema pobreza y la marginación, por lo que la población analfabeta se concentra en los países y regiones periféricas.

Datos del Censo de Población y Vivienda de 1970 muestran que una de cada cuatro personas no sabía leer ni escribir, en contraste, en el 2015 de acuerdo a la encuesta intercensal sólo una de cada veinte se le consideraba analfabeta, lo que nos indica que ha habido un avance en materia de rezago educativo, sin embargo, es importante seguir trabajando para combatir este rezago en su totalidad. (Guadarrama y Sánchez, 2018).

Conforme a cifras de la Encuesta Intercensal del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizada en el 2015, el número de personas que no habían podido ejercer su derecho a la educación ascendía a 4 749 057, cantidad que representaba el 5.5 % de la población total del país, sin contar la cantidad y proporción de la población que no pudo concluir su educación básica. Lo cual es confirmado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) en su comunicado de prensa del 8 de

septiembre del 2017, que informó que de acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) correspondientes al mismo año, el analfabetismo estaba presente en el 5.5 % de la población mayor de 15 años (6.1 % mujeres y 3.8 % hombres), lo cual se reflejaba en poco más de 4.7 millones de personas. (CNDH, 2017). Cabe mencionar, que cuando se habla de analfabetismo, se hace referencia a las personas que siendo mayores de 15 años no han ejercido su derecho de acceso a la educación básica para aprender a leer y escribir; mientras que cuando se usa la expresión rezago educativo, ésta se circunscribe a aquellas personas mayores de 15 años que interrumpieron sus estudios de educación básica y no tienen estos niveles completos, condición que los sitúa dentro de un alfabetismo a medias, pues el leer y escribir no le será suficiente para resolver de una forma apropiada las tareas que la vida cotidiana le demanda. Si se suma el grupo de individuos que no han concluido su instrucción básica o que no han ejercido su derecho de acceso a la educación básica, el número de personas potencialmente en demanda de alfabetización es mayor. De acuerdo con el INEE en el 2015 el registro de personas mayores de 15 años sin primaria terminada fue de 9 468 441, en tanto que el número de personas sin secundaria concluida fue de 16 113 744. Por tanto, la población total en esta situación de carencia de estudios básicos y que necesita de una educación para adultos, asciende a 30 331 242 millones.

Haciendo un comparativo de las cifras de la población sin estudios básicos de 1895 con las actuales se advierte que la cantidad de población con características similares no ha variado mucho. Quince años antes del inicio de la Revolución Mexicana, el gobierno registraba un déficit de 6 millones de personas sin instrucción básica, y después de un poco más de un siglo, la cantidad que el censo de 2010 de INEGI aporta es de 5.4 millones de personas dentro de esta situación, y aunque el número de habitantes de 1895 (12.6 millones) era menor a los existentes en el 2010 (112.3 millones), no se puede negar que pese a estas proporciones, en más de

cien años los gobiernos de los distintos periodos sexenales del país solo han podido reducir esta cantidad a un número aproximado de 600 mil individuos (Narro-Robles y Moctezuma-Navarro, 2012). El analfabetismo y el rezago son una muestra del retraso en cuanto a desarrollo social en México que después de un siglo necesita resolverse con mayor prontitud. Pero además es una evidencia de la omisión del artículo tercero constitucional donde se plasma que es un derecho de los ciudadanos recibir educación y que el estado está obligado a impartirla en los niveles preescolar, primaria, secundaria y media superior (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017). En este contexto, la educación de adultos sigue teniendo una deuda pendiente con esta población que se encuentra socialmente en desventaja y que representa un desafío muy grande.

La educación para adultos en México

Coronel y Ávila (2014) mencionan que los programas de educación para adultos en México constituyen desde la década de los cuarenta, una prestación pública obligatoria de la Secretaría de Educación Pública.

En 1975 una de las políticas públicas que el Gobierno del país llevó a cabo fue la legislación de la educación para adultos, a fin de dar atención a la población que se veía necesitada de apoyo. En este rubro, se creó por decreto presidencial el 31 de agosto de 1981 el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (Hernández-Bringas, Flores-Arenales, Santoyo-Sánchez, y Millán-Benítez, 2012).

En 1997 en el marco de la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos (CONFITEA V), se establece un nuevo paradigma de aprendizaje que postula que éste ocurre a lo largo de la vida, rompiendo con la visión anterior en la que se limitaba un tiempo y un lugar para aprender. Este modelo influye en el cambio del concepto y nombre 'Educación para Adultos' como tradicionalmente se le denominaba, designándose ahora como 'Educación de Personas Jóvenes y Adultas' (EPJA) (Schmelkes, 2010).

La instancia encargada de la educación para jóvenes y adultos en el país, es el INEA, el cual es un organismo público descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio. Representa la institución federal de mayor relevancia en el país, dedicada a la educación básica de jóvenes y adultos. Aunque además de esta instancia, también hay otras instituciones públicas que se dedican a la educación básica, sin embargo, con un menor impacto, como son los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), primarias nocturnas, Centros de Educación Extraescolar (Cedex), secundarias para trabajadores, secundarias a distancia y misiones culturales (Campero, 2009).

El INEA tiene como propósito proveer atención a personas mayores de 15 años que no han tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir; estudiar la primaria, secundaria, o incluso la preparatoria. El instituto busca con estas acciones insertar este grupo de individuos a la vida productiva y al crecimiento social, otorgándoles la posibilidad de obtener un empleo mejor remunerado y por lo tanto una mejor calidad de vida (Marúm-Espinosa y Reynoso-Cantú, 2014).

A fin de realizar una mejor alfabetización el INEA, se apoya en un modelo de educación básica para jóvenes y adultos, para la vida y el trabajo (MEVyT), que se introdujo en el año 2000, mismo que tiene como objetivo principal proporcionar a las personas jóvenes y adultas, opciones de educación relacionadas con sus necesidades e intereses y con lo que pueden acreditar y obtener su certificado de primaria y secundaria.

El MEVyT tiene como propósito que los individuos a partir de sus experiencias e intereses logren desarrollarse y tener mayor conciencia y una visión clara del mundo para enfrentar y solucionar los problemas que la vida cotidiana les exigen, todo esto de acuerdo al espacio en que se mueven, de tal forma que puedan elevar su calidad de vida e influir en la transformación de su medio, con base en el respeto y con responsabilidad.

El MEVyT contribuye a que las personas jóvenes y adultas puedan desarrollar competencias y habilidades básicas; fortalecer sus valores como mexicanos y abordar conocimientos que le son de interés para resolver sus problemas cotidianos... es una propuesta [...] centrada en el desarrollo de cuatro competencias generales: comunicación, solución de problemas, razonamiento y participación, además promueve la toma de conciencia sobre actitudes y valores, en relación a los derechos humanos, la igualdad entre las personas y la visión de futuro, el sentido de identidad y pertinencia, entre otras (Ramírez y Víctor-Ramírez, 2010, p. 70-73).

Pese a los propósitos del INEA por conseguir erradicar la cantidad de población sin escolaridad y estudios básicos inconclusos, los avances han sido pocos. El analfabetismo y rezago educativo son consecuencia de factores de tipo estructural y con un largo historial. En este sentido la educación para adultos, aunque si aporta al individuo habilidades para un mejor desenvolvimiento y mejora personal y social, ya no se concibe como instrumento clave para lograr el desarrollo de un país, porque lograr la alfabetización no es condición para que se generen empleos o cambien las desigualdades que hay entre el campo y la ciudad (Ramírez Liberio y otros, 2010).

Una mirada abreviada sobre la situación de la Mujer, en relación con el analfabetismo y rezago educativo en México.

Uno de los derechos esenciales del ser humano reconocido desde 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas es el de la educación, organismo que ha aceptado, que el analfabetismo es uno de los más serios obstáculos para el desarrollo individual y social.

Una de las metas planteadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 del país es lograr una Educación de Calidad que garantice un desarrollo integral de todos los mexicanos, lo que muestra implícitamente la preocupación del gobierno de abatir sin excepción el analfabetis-

mo y rezago y explícitamente incrementar la calidad de la educación para tener un capital humano preparado y competente (Gobierno de la República, 2013).

Al respecto el gobierno en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, señala:

Para garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población...

La igualdad sustantiva entre mujeres y hombres deberá verse reflejada en la educación, la cultura, el deporte, y en las especialidades técnicas y científicas. Por un lado, se fomentará la inclusión integral de las mujeres en todos los niveles de educación, dando especial seguimiento a sus tasas de matriculación para asegurar que no existan trabas para su desarrollo integral. Asimismo, se propiciará que la igualdad de género permee en los planes de estudio de todos los niveles de educación, para resaltar su relevancia desde una temprana edad (Gobierno de la República, 2013).

El gobierno también manifiesta su interés por abatir el analfabetismo y rezago educativo en el objetivo 3 del Plan Sectorial de Educación 2013-2018 que declara: *Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa*, a través de la estrategia 3.7 que busca aumentar y diversificar los programas de educación para adultos, así como abatir el rezago educativo, mediante varias líneas de acción entre las cuales destaca la 3.7.2. que busca garantizar *que las personas adultas que lo requieran tengan la oportunidad de alfabetizarse o concluir la educación primaria, secundaria o del tipo medio superior* (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 54-58).

Este trabajo cobra sentido en el marco de estos planteamientos, considerando que las mujeres respecto a la educación, constituyen un grupo vulnerable que requiere la inclusión en la edu-

cación básica a fin de lograr la erradicación del analfabetismo y rezago de toda persona, sin importar su género, creencias, preferencias, etnia, o religión para la construcción de una sociedad más justa.

Es indudable que la mujer ha ido poco a poco abriéndose paso en el ámbito educativo y profesional, obteniendo un lugar importante en algunas áreas como la científica y hasta la política, sin embargo, en algunas zonas del país, especialmente en áreas geográficas marginadas de alto grado de pobreza, localidades pequeñas y localidades étnicas, aun cuando la educación es un derecho universal inalienable que se encuentra legislado, las oportunidades de acceso educativo para ellas no han tenido el impacto esperado pues culturalmente se le ha dado prioridad al varón de acceder a la educación básica, por considerarse que la mujer solo debe aprender a cuidar de una casa y de su familia, lo que merma las posibilidades de que se le impulse a tener una preparación profesional. La persistencia de estas actitudes tradicionales influye en las decisiones de los padres quienes pueden decidir a favor o en contra del ingreso de sus hijas e hijos a la escuela. La UNESCO por ejemplo expone, que los obstáculos que afrontan las mujeres para acceder a la alfabetización son:

- Actitudes hostiles de la familia o la comunidad;
- Tradiciones locales y costumbres ancestrales acerca de su papel en la sociedad;
- Falta de tiempo por sus responsabilidades familiares y domésticas;
- Frecuentes embarazos;
- Irrelevancia de los Programas de Alfabetización y Educación de Adultos, y
- Falta de facilidades para el cuidado de los niños (Zuñiga 1994, p. 106).

Las desigualdades de género en las diferentes esferas y particularmente la educativa que es la que se analiza en este trabajo, no solo le interesa a México. También otras instancias han mostrado su preocupación llevando a cabo propuestas orientadas a enfrentar estas diferencias. La

ONU por ejemplo ha diseñado macroyectos como el llamado Proyecto del Milenio, dentro del que se estableció como meta eliminar por lo menos las desigualdades entre hombres y mujeres, en los niveles de primaria y secundaria para el 2005, y en todos los niveles educativos antes de que terminara el 2015. De igual forma, las líneas de acción emanadas de ONU Mujeres de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en cuanto educación y capacitación, establecieron entre sus objetivos estratégicos: Garantizar la igualdad de acceso a la educación; erradicar el analfabetismo entre las mujeres; incrementar el acceso de las mujeres al nivel profesional, la ciencia y la tecnología, y la educación permanente; instituir sistemas de educación y capacitación no discriminatorios, entre otros objetivos más (INEGI, 2013).

Los siguientes indicadores permiten tener un panorama de la situación de la mujer comparativamente con el hombre. Estos datos muestran las diferencias existentes en cuanto a igualdad de acceso a la educación básica y la permanencia en ésta, en ambos géneros.

Datos registrados por el libro ‘Mujeres y Hombres en México 2012’, muestran a nivel nacional que la población mayor de 15 años presenta tasas de analfabetismo que son superiores en las mujeres (7.1 %) en tanto que para hombres la tasa es menor (4.9 %), lo que evidencia que las desigualdades en la educación aún siguen vigentes. (INEGI, 2013)

Desde una perspectiva generacional el analfabetismo se incrementa en los grupos de mayor edad. En las generaciones más jóvenes los porcentajes en ambos géneros son menores y las diferencias en éstos son mínimas, en tanto que en las generaciones de adultos mayores es más grande el porcentaje que no tiene acceso a la alfabetización y la desigualdad por sexo aumenta significativamente.

En los grupos de adultos cuyas edades están en los rangos entre 30 a 44 y 45 a 59 hay más proporción de mujeres que varones que no saben

leer ni escribir y queda al margen del derecho de acceso a la educación.

En localidades pequeñas y dispersas que tienen un número de habitantes menor a 2 500, el porcentaje de analfabetismo se agrava en las mujeres (16.2 %) comparativamente con los hombres (11.6 %). En cuanto a rezago educativo el 5.9 % de hombres y 7.9 % de mujeres de 15 años y más, no han logrado concluir o acceder al menos a un grado en el sistema educativo.

Al analizar los porcentajes por grupos de edad, se aprecia que en la población de adultos (mayores de 60 años) es donde más se acentúa la desigualdad por género respecto al acceso y permanencia en la educación básica, siendo las mujeres las que están en más desventaja. En contraste con las generaciones de personas de 30 a 59 años y de 15 a 29 años, en las que estas diferencias son menos pronunciadas. (INEGI, 2013)

Como puede observarse, estos datos evidencian una desigualdad mayor en las mujeres respecto al acceso a la educación básica y su permanencia en ésta, lo que continúa siendo un asunto pendiente en la agenda de la política educativa del país.

Avances y desafíos de la Educación para Adultos en México.

Después de hacer un análisis del resultado de las acciones del gobierno del país, para mitigar el problema del analfabetismo y deserción del nivel de educación básica que aqueja a la población especialmente a las mujeres de zonas marginadas y con escasos recursos, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuáles han sido los avances obtenidos con las acciones llevadas a cabo por el INEA desde su creación, para impulsar el acceso y permanencia de las mujeres en la educación básica? ¿Cuáles han sido los obstáculos que han impedido lograr el total abatimiento del analfabetismo y rezago educativo en México y específicamente en las mujeres? ¿Qué hace falta para que esta política educativa encaminada a combatir y a abatir el analfabetismo y el rezago se cristalice?

Si bien es cierto que la política de legislar la educación para jóvenes y adultos, así como crear un organismo específico para este propósito (el INEA), constituye un avance en este ámbito de la educación, el centralizar este trabajo exclusivamente en una institución, ha frenado la incorporación de otras modalidades educativas más acordes a los requerimientos y condiciones de los sujetos que necesitan de este servicio.

El Modelo de educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en el que se apoya la educación de adultos, aunque ha sido reconocido por el subsistema como una aportación de México para el mundo, ha sido insuficiente para lograr la permanencia de los educandos en los programas, quienes ingresan, pero desertan y dejan inconclusos sus estudios (Valdés-Cotera, 2012).

Uno de los factores que también ha influido negativamente es la falta de continuidad en el apoyo presupuestario en la educación para adultos en los distintos gobiernos en turno, en este sentido se hace necesario una política de estado y no de gobiernos. Esto evidencia la poca valoración de quienes están en el poder hacia este sector de la educación (Campero Cuenca & Zuñiga Acevedo, 2017).

Otro aspecto que merece tomarse en cuenta es la necesidad de contar con personal calificado que posibilite proporcionar un servicio con mayor efectividad y mejores resultados, en función de las características y requerimientos de la población que atenderán.

La política de educación de adultos ha quedado en un segundo plano, como resultado de factores económicos, sociales y políticos lo que ha traído como consecuencia una atención insuficiente de la población en condiciones de analfabetismo y rezago educativo. (Carrillo-Montoya, Audelo-López, Escobar-Chávez, y Urrea-Zazueta, s/f).

Es necesario trascender la visión de una educación para adultos remedial y compensatoria, a la que se le preste la misma importancia que

se le otorga a la educación básica escolarizada. Tomando en cuenta las estadísticas de hombres y mujeres que se encuentran en el rubro de analfabetismo y rezago educativo, es imprescindible que se implementen políticas públicas encaminadas a promover el ingreso equitativo, que contemplen que las mujeres y las personas que se ubican en zonas de alta marginalidad y pobreza requieren de los mismos derechos y posibilidades de acceder a la educación formal.

Por otro lado, la alfabetización y rezago educativo, requiere ir más allá de promover solamente la lectoescritura y matemáticas básicas, sino también buscar el desarrollo de otras competencias que permitan a los estudiantes insertarse y participar en la sociedad, así como mejorar en los diferentes ámbitos de su vida personal y social, elevando así su nivel de vida.

CONCLUSIONES

Si bien es cierto que la educación para adultos en México es un elemento trascendental en el país, también es cierto que la falta de una política de estado no ha hecho posible la valorización de ésta, lo que se ha reflejado en un insuficiente financiamiento por parte de los distintos gobiernos en turno.

Sigue prevaleciendo la necesidad de una alfabetización que erradique el analfabetismo y el rezago que sigue existiendo. Pero además se necesita ir más allá de una educación que contemple solo la lectoescritura y las matemáticas básicas. Y que tome en cuenta las distintas necesidades de los usuarios de este servicio, dada sus condiciones de pobreza, marginalidad y ubicación geográfica, condiciones étnicas. Se requiere diversidad, pues toda esta gente que está analfabeta está distribuida en todo el país.

Se requiere impulsar la formación o la profesionalización y bien remunerado de los capacitadores que tienen bajo su responsabilidad la educación de los jóvenes y adultos que están en condiciones de rezago y analfabetismo.

Articular los esfuerzos de los presentes ac-

tores. El INEA es una institución y tiene personal, pero hay otras instancias que se dedican a la educación para adultos.

REFERENCIAS

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Obtenido de Artículo 3º Constitucional. Recuperado de <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538>
- Campero-Cuenca, C., y Zúñiga Acevedo, N. (2017). Las tareas pendientes en materia de políticas dirigidas a la EPJA en América Latina: Aportes del ICAE. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(2).
- Campero, C. (2009). Reflexiones y aportaciones para la formación de las personas involucradas en procesos de alfabetización. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, (39), p. 3-4.
- Carrillo-Montoya, T., Audelo-López, C., Escobar-Chávez, L., y Urrea-Zazueta, M. (s/f). La política de educación para adultos en México, un análisis de su aplicación en Sinaloa. Sinaloa, México.
- CNDH. (2017). Exhorta la CNDH a incrementar acciones para abatir el analfabetismo en México a fin de garantizar el goce y ejercicio de los derechos humanos en el marco de la agenda 2030. Comunicado de Prensa, (págs. 1-2). México. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Comunicados/2017/Com_2017_296.pdf
- Coronel-Cabanillas, A., y Ávila-Valdez, C. (13 de Marzo de 2014). Causas y consecuencias del analfabetismo femenino en Sinaloa y la educomunicación como instrumento para alfabetizar.
- Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, México.
- Guadarrama, J., y Sánchez, G. (2018). El estado de la alfabetización y rezago educativo. *Boletín Line*, 1(1), 1-9.
- Hernández-Bringas, H., Flores-Arenales, R., Santoyo-Sánchez, R., y Millá-Benítez, P. (2012). Situación del rezago acumulado en México. En J. Narro-Robles, J. Martuscelli-Quintana, & E. Bárzana-García, Plan Educativo Nacional (pp. 117-162). México.
- INEGI. (2013). Educación. En INEGI, Mujeres y hombres en México 2012 (pp. 65-78). Aguascalientes, México: INEGI.
- Martínez de Morentin, J. (2006). ¿Qué es educación de adultos? Responde la UNESCO. Centro UNESCO de San Sebastián-Centro de Formación UNESCO Florida Eskola. (Documento no oficial de UNESCO). Grupo Delta. San Sebastián, España.
- Marúm-Espinosa, E., y Reynoso-Cantú, E. L. (2014). La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 137-155. Recuperado de <http://ries.universia.net>
- Narro-Robles, J., y Moctezuma-Navarro, D. (2012). Analfabetismo en México: Una deuda Social. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/rde/2012/09/15/analfabetismo-en-mexico-una-deuda-social/>
- Ramírez, L., y Víctor-Ramírez, A. (2010). Educación para adultos en el siglo XXI: Análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México. *Tiempo de Educar*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31116163004>
- Robles-Bárcena, M., Celis-Barragán, M., Navarrete-García, C., Rossi, L., Gilardi-González, M., y Barragán-Pérez, B. (2012). El Analfabetismo. En J. Narro Robles, J. Martuscelli Quintana, & E. Bárzana García, Plan Educativo Nacional. México, México. Recuperado de www.planeducativonacional.unam.mx
- Schmelkes, S. (2010). La educación básica de adultos. Arnaut, A. y Giorguli, S. Educación. Los grandes problemas de México, 577-597.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.XDj54FxKiM8
- Valdés-Cotera, R. (2012). Análisis de políticas públicas en educación básica de personas jóvenes y adultas. Un caso comparativo entre México y Brasil (Doctoral dissertation, UIA Puebla). Puebla, México.
- Zúñiga, E. (1994). Educación de adultos como espacio para el desarrollo y fortalecimiento de las mujeres de los sectores populares. En UNESCO-UNICEF, La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo (pp. 101-123). Santiago, Chile.



INTRODUCCIÓN

La educación se ha formado a través de múltiples filosofías y el insoslayable cambio en todas ellas, esto mediante el análisis de puntos ideológicos y críticos, basados en ciencias y tecnología; pero sigue vigente la pregunta... ¿para que se educa? interviniendo en ello el punto de vista filosófico, que es una decisión objetiva del binomio alumno-maestro, situando a este primero por ser la mayor parte de responsabilidad, puesto que el espera un más allá de lo que se es y el docente por su parte inyecta entusiasmo y sentido a la educación programado por su entorno físico y social, siendo además en ello *persona*. El rasgo persona, implica, según la Psicopedagogía 209 (2011) que la razón humana adquiera valor supremo, “formar al hombre en cuanto hombre” como característica educativa; la necesidad actual de reorientar la educación de manera constructivista con creatividad y aplicación del conocimiento permite una construcción social comunitaria a través de la educación emotiva, por ello, la creatividad es considerada como una construcción clave para la educación del siglo XXI, según indica Henriksen, et al. (2018).

La educación por la aplicación y apoyo de las tecnologías de la información y comunicación implica revitalizar el humanismo tan desvirtuado *del ser* por el conocimiento y manejo tecnológico, comparando la transición de la personalidad adquirida por las tecnologías, la reestructuración metodológica docente para retraer al estudiante a la condición humana-persona tan necesaria en estos tiempos. Razón por la cual, García (2017) explica el término transhumanismo como rediseño del ser humano mediante la intervención tecnológica en capacidades humanas, físicas, cognitivas y por tanto de personalidad.

La educación produce hombres, otorga felicidad en el conocimiento de las cosas, pero al instruir se hace acopio de información que al enseñar y comunicar ésta presenta un déficit en el cerebro del alumno, por lo que la investigación es originar información nueva, este enfoque se complementa con una deseable visión holística de formación humana con habilidades que afec-

ten la conciencia sobre la educación superior y su futuro, de ahí, la evaluación de la educación que recibirán en un futuro. Ben-Shahar (2018) en su modelo *SPIRE*, permite una visión holística de la vida como un todo, en referencia al uso de las tecnologías con enfoque de relaciones interpersonales al determinar que las generaciones jóvenes no son felices a causa de las relaciones virtuales; luego entonces, la importancia de una educación emocional como parte de las habilidades blandas sujetas a formación, enfatizadas en inteligencia emocional y conjugadas con la educación recibida, permiten satisfacción de relaciones sociales del alumno como parte de su formación integral (Mira-Agulló, et al., 2017), al aprender *el desarrollo de relaciones*, en donde sus habilidades conductuales en aspectos multidimensionales afectadas por el desarrollo de habilidades blandas conjugan los saberes del aprendizaje significativo como necesidad del enfoque humanista en la educación actual y futura.

En definitiva, al retomar una pedagogía humana que relegue lo perdido por apps, afecta en forma directa la emotividad, interrelación, construcción y motivación. La nueva era de la tecnología amerita en forma paralela a su desarrollo y aplicación, despertar en el alumno el potencial físico, psíquico e intelectual, reforzando su personalidad.

DESARROLLO

El papel del maestro ha sufrido *mudanza* de término debido al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, en donde era el magister (más) en una perspectiva donde más sabía, más poseía y daba más y más podía, lo cual se ha minado considerablemente, sin embargo, el término profesor (profesa) el que defiende o impone su punto de vista se ha mantenido sostenido en una experiencia absoluta; el alumno por su parte, ha cambiado el rol de discípulo (el que aprende) al del papel actual, alumno (el que se alimenta) dejando la responsabilidad en el profesor a cargo; por su parte, la universidad juega el papel de dar formación como institución de carácter social, analizando e interpretando “proce-

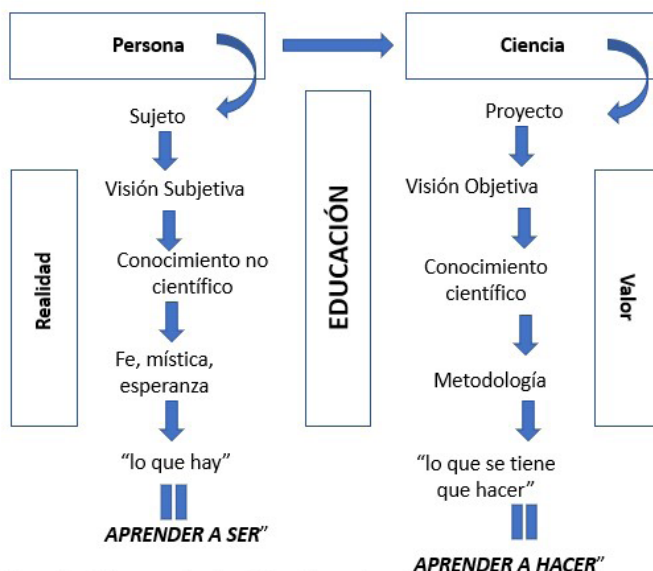
sos de desarrollo humano, superando las diversas problemáticas sociales, culturales, históricas y económicas” (Pedroza, 2014, p. 10) en el alumno, afectando a la sociedad y visión ecológica, hoy en día.

Un factor clave y que se agrava es lo que la sociedad pide en el proceso de enseñanza-educación y lo que se entrega como producto, dando responsabilidad directa a los programas académicos y a la formación docente; si bien se ha visto que interviene la interacción entre persona y ciencia en el desarrollo místico como técnica de la enseñanza, ambos conjugan la rea-

lidad con el valor que se le otorga a la misma. Así pues, según análisis propuesto en la dimensión del contexto educacional, se conjugan factores de realidad, educación en la persona (ser), y el resultado del valor de la educación conforme a ciencia (Hacer) (Figura 1).

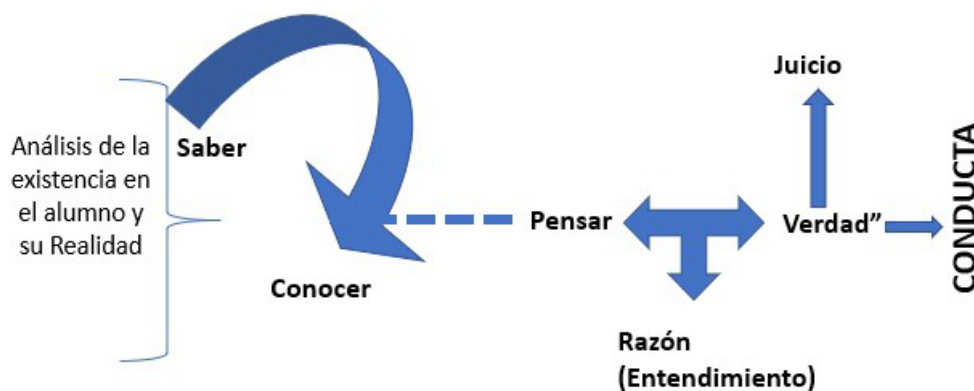
Así mismo, la productividad filosófica del alumno, es resultado de su cultura, símbolo de su realidad, conjugada con su naturaleza como realidad física; por tanto, con su cultura externa su sabiduría en el saber” práctico y reflexivo, en su racionalidad (Figura 2).

■ Figura 1. Dimensión del contexto educacional.
Figure 1. Dimension of the educational context.



Fuente: Elaboración propia a partir de Fullat (1979:2).

■ Figura 2. Raciocinio.
Figure 2. Rationale.



Fuente: Elaboración propia 2018.

Por ello, la educación prosigue una labor de saber ideológico afirmativo que altere” o reafirme conciencias y realidades sociales, tocando un conocimiento metafísico, conociendo más allá de la experiencia y la experiencia propia, orientada a estructurar la misma experiencia, es decir, conjugar la filosofía (saberes no científicos) con las teorías (saberes científicos) como educación y su práctica; esto al lograr un lenguaje educativo que coincida con el de la vida corriente, conjugando la razón educativa del ¿qué puedo hacer? ¿qué debo hacer? ¿qué me cabe esperar? originando el Ser” (Fullat, 1979, p. 78), apoyado de teorías técnicas para alcanzar el fin. Continuando con Fullat manifiesta que “la práctica real de la educación no viene jamás totalmente explicada por las teorías científicas que la avalan” (p. 80). La educación es un proceso, de ahí su contenido, la libertad de cátedra permite la implementación de valores culturales distintos, afectando conciencias, es decir, cómo se educa y hacia dónde se educa, complementando deseos, medios y fines afectados por los estímulos recibidos y su integración y respuesta, al crear una dependencia educativa social y su afectación. Sin embargo, los cambios familiares en la sociedad es un factor fundamental catalizador en el alumno, valores y esquema social, la escuela refuerza valores y la forma de vida en sociedad, regulando comportamientos, de ahí la importancia humanista en conservar o transformar la educación futurista basadas en tecnologías; reforzando el pilar educativo de *aprender a vivir juntos a convivir con los demás y a ser*.

No obstante, en la actualidad, la relación familia, estado, escuela convergen en una estructura afectando el qué educar, obteniendo un clima educativo en conflicto metodológico, social, cultural e incluso político; la capacidad de enseñar y los valores en una estructura social, se consideran datos” no distinguiendo de lo positivo o negativo, omitiendo una *educación en contenido*; por tanto, la búsqueda de la verdad es solo apariencia educativa en este aspecto, omitiendo que “La educación también consistió en el proceso que se dirigía hacia la <humanitas> o el desarrollo integral armónico del hombre” (Fullat,

1979, p. 250). La libertad del alumno plasmado en *un ser fuerte*, anunciando *coraje* para superar los condicionamientos presentes al implementar estrategias y tácticas tomando decisiones...se ha minado, la aparición de la tecnología electrónica limitó su capacidad de juicio, abandonando su identidad; sin embargo, el esfuerzo cede paso al interés, por lo cual el catedrático debe enfocar los principios de la educación a responder a los intereses y a las necesidades del alumno, la escuela en sí es vida y no prepara para la vida, la cooperación es más importante que la competencia y se aprende resolviendo problemas no a través de la transmisión de poderes, según referencia Fullat (1979, p. 355), es decir, refuerzo en la personalidad, conducida por su afectación de inteligencia artificial, una aportación muy congruente con el estilo, ritmo y dinámica de vida actual.

Por lo anterior, se enfatiza que el alumno es perfectible y lo ayuda el sistema escolar y las técnicas docentes implementadas, orientando al hombre a su ser, a través de compromiso, apertura, intencionalidad, trascendencia y comunicación, nexo necesario entre la unión tecnología y sociedad. La educación es una tarea maravillosa, sin embargo, “el educador ama a sus educandos, pero, ni el amor a los educandos en el acto pedagógico (...) llega jamás a su plenitud” (Fullat, 1979, p. 433). La escuela del siglo XXI consolida el pensamiento humanista en concordancia con una época representada por la diversidad y dinamismo social, Pedroza (2014) indica que el desarrollo tecnológico ha generado un marco de cibernética y sistemas computacionales de comunicación rápida pero relegando relaciones humanas, convirtiendo *el ser* en individual, olvidando lo social, por ello la necesidad de retomar una pedagogía humana que considere emociones, desarrollo de capacidades y la expansión de creatividad (pp. 18, 29). Actualmente el uso de apps ha relegado las relaciones presenciales y humanas, con convivencia y vida individual, y aunado a ello la educación jerárquica que deja de lado las ciencias sociales y humanísticas, como las artísticas, descuidan el intelecto, la emoción y la lúdica que necesita la educación actual, sujeta a competitividad, com-

prendiendo lo señalado por Pedroza (2014) “que lo que más necesita el cerebro de otro a nivel educativo es educación emocional y no educación de carácter cognitivo-disciplinar” (p. 48). El mismo autor, señala que “es deseable que la escuela del siglo XXI se consolide en el pensamiento humanista donde habilidades y competencias son consideradas en la medida que las ciencias humanas lo estén (...) en concordancia con la época representada por la diversidad y el dinamismo de la sociedad contemporánea originando una práctica educativa, holística e incluyente; en donde el sistema de enseñanza y su comprensión permitirá un beneficio social dando aplicación a lo aprendido en la orientación adquirida por ella, punto de transformación estratégica en formar alumnos de manera apropiada a la época en base a la reconfiguración social.

Actualmente el ser humano desarrolla tendencias de agresividad y depresión, reflejadas en su hostilidad y aplicación delictiva en el sistema social, de ahí la necesidad de reorientar la educación de manera constructivista con creatividad y aplicación del conocimiento, permitiendo una construcción social comunitaria a través de la educación emotiva, según se muestra en el

análisis de la Figura 3. Por ello, la creatividad es considerada como una construcción clave para la educación del siglo XXI, indica Henriksen, et al. (2018).

No se omite comentar, que la educación emocional como parte de las habilidades blandas sujetas a formación, enfatizadas en inteligencia emocional y conjugadas con la educación recibida, permiten satisfacción de relaciones sociales del alumno como parte de su formación integral (Mira-Agulló, et al., 2017), éstas evaluadas hoy en día por los observadores, empleadores y sociedad, enfocan al alumno a contar con socios de los cuales aprenden *el desarrollo de relaciones*, en donde sus habilidades conductuales en aspectos multidimensionales afectadas por el desarrollo de habilidades blandas conjugan los saberes del aprendizaje significativo, interviniendo la motivación. Analizando lo anterior, y en base a Soriano y Soriano (2014, p. 73) señalando que “los cambios que se han gestionado en el sistema educativo nacional con la finalidad de mejorar la calidad en la educación, en su mayoría, ignora la teoría”, puesto que en la educación el papel de la pedagogía sistémica educa para la vida y sobre la vida (Ventura, 2014, p. 93), conjugando el ambiente para mantener una condición estable y cons-

■ Figura 3. Enfoque educativo emocional.
Figure 3. Emotional educational approach.



Fuente: Elaboración propia a partir de Pedraza (2014: pág. 49).

tante de autorregulación, con la capacidad de equilibrio, por tanto, la conducta en general está condicionada no solo a lo individual sino a las características a las que se pertenece, sin embargo, de igual forma el pensamiento crea un concepto real, virtual y explícito, es decir, dirige su realidad en su proceso de percepción-experiencia; por lo cual, merece atención inmediata el contexto del estudiante, puesto que el *contexto de redes de la nueva era* condiciona su consciente alcanzando el subconsciente afectando su inteligencia multidimensional (intrapersonal e interpersonal), es decir, es un estímulo activador que cambia la conducta, como su significado, en especial la educación con enfoque humanista.

Por tanto, en el proceso aprendizaje se debe enfocar al subconsciente, es decir, retomar la práctica de la *sugestopedia* como un sistema estructurado, cuyo resultado metodológico está comprobado al destapar reservas mentales necesarias hoy en día, y las cuales se han afectado por la tecnología. La nueva era en tecnología afecta las necesidades de amor y pertenencia (Abraham Maslow), así como la estima, los cuales se vinculan a la soledad y ansiedad de una máquina, creando como resultado déficit motivacional (necesaria para el desarrollo de habilidades blandas) y *el ser*, desbalanceando al individuo, aún y con sus relaciones superficiales tecnológicas en redes sociales. Acevedo (2015) reafirma que, en una entrada de diario del 14 de diciembre de 1967, Maslow confió: “El mundo universitario ahora puede, en mi opinión, caracterizarse esencialmente como confuso de valor, desconfianza de valor, contra valoración, odio de valor. No sabe lo que está mal o lo que está mal y tal vez ni siquiera creen que *es posible*, o que existen tales cosas.” Cuestión preocupante vigente hoy en día.

En esta situación actual en que la educación se basa en las tecnologías de la información y comunicación (Tics) y crea una sociedad de información cuya homogeneidad amerita conocimiento de saberes tanto científico como personal con visión de educación hacia una sociedad que viva en paz, toma relevancia la función/

tarea de la educación en estos sistemas, puesto que no solo se debe favorecer al proceso educativo, sino también en el ámbito humano de aprendizaje en el ser-hacer-tener, en donde Ventura, indica que se aprecian los puntos ciegos, los esquemas mentales y circulares del alumno, siendo consciente y facilitando la labor educativa (2014, p. 119).

Así mismo, Alguacil (2014) menciona que al alumno se le debe concientizar del inmenso potencial físico, psíquico e intelectual que posee, un potencial ilimitado en el ser humano (p. 113), referenciando la sugestividad como factor de personalidad independiente de la inteligencia que en favor de estimulación favorece al Ser humano. Esta acción del maestro es a través de la palabra y la vida, por lo que Guerra (2014) apoya que (...) Educar para caminar hacia una sociedad que viva en paz dentro de diferencias individuales y culturales, prestando “una educación superior, que permita, en la realidad del aula, formar personas que sepan combatir la violencia con una actitud de paz positiva” (pp. 230, 237); tan necesarias en la sociedad hoy en día.

La educación para la paz, ha creado diferentes metodologías para trabajar los conflictos de manera de microanálisis y macro análisis, actuando transforma; transformando, crea una realidad que, a su vez envolviendo, condiciona el modo de actuar (Serrano, et al., 2014: p. 246) contrarrestando el *contexto de redes de la nueva era*, puesto que tanto tiempo en pantallas con distractores educativos afectan el Ser.

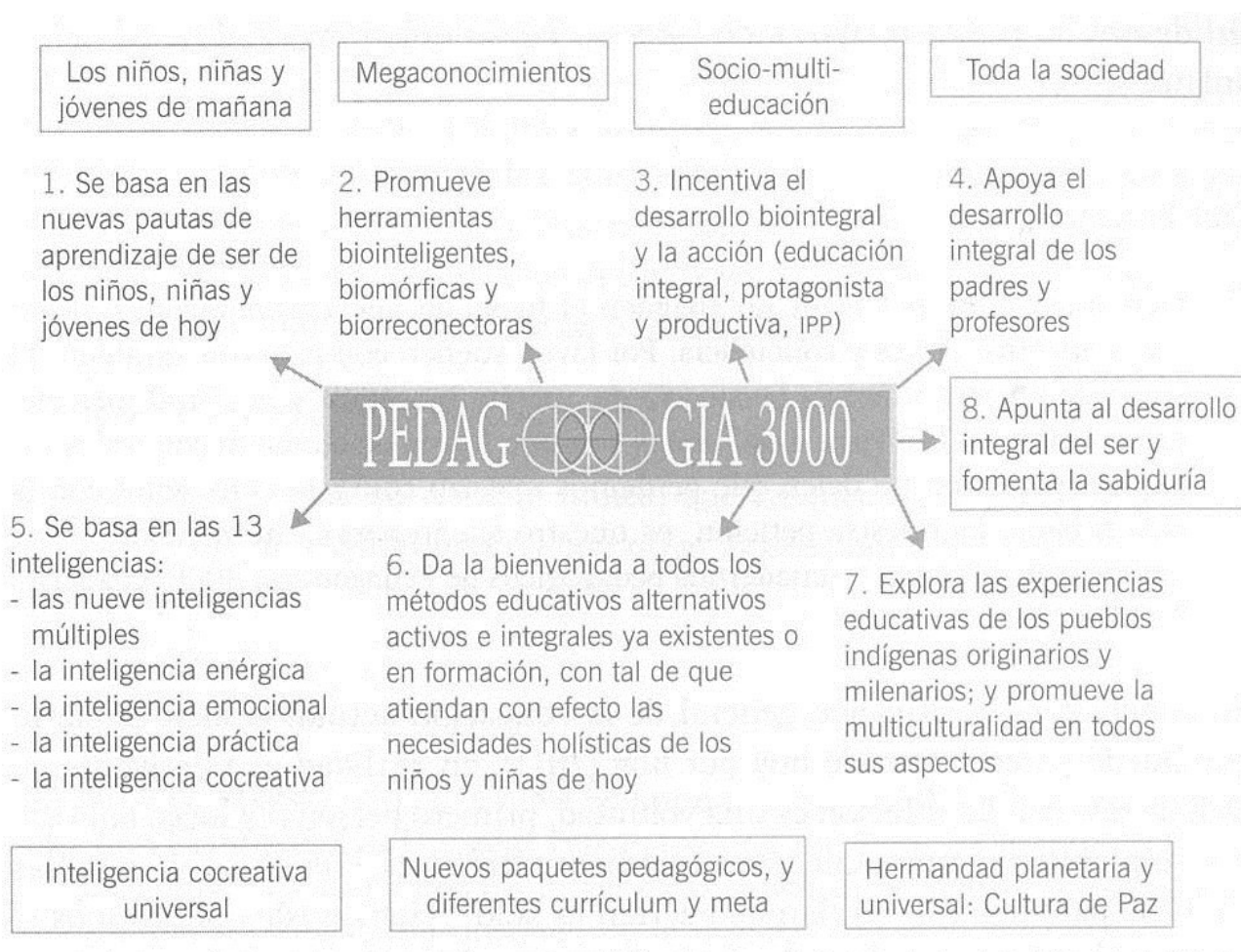
Las TIC’S no pueden estar por encima del conocimiento, puesto que han sido usadas para mejorar la eficiencia de los modelos educativos *no para transformarla*, menciona Serrato et. al. 2014, p. 252); sin embargo, esta información que emana propicia la construcción de conocimientos, noción de vida y entorno, esto es, “se torna más etéreo e inasible en contextos cibernéticos por los sistemáticos alejamientos de la realidad en la que viven los niños y jóvenes, siempre dispuestos a conectarse con tópicos aislantes de su medio para mantener distancia

de su “aquí y ahora” (p. 253), mutando sus procesos culturales y de comunicación, perdiendo su identidad y construcción, puesto que la dimensión de red social es una masa sin identidad. En este sentido, es necesario construir una nueva perspectiva de una educación del futuro más humanizada e idealizada, transformando paradigmas y despertando conciencias, de ambos lados del binomio educativo teórico-práctico, generando un conjunto de aprendizaje activo y productivo orientado al desarrollo holístico del ser humano, como una gran practicidad a la vida real de manera socio multi educacional (Paymal,

2014, p. 319) y un alza de conciencia personal y grupal del ser humano, por ello la nueva educación se basa en conciencia y paradigmas educativos de atención, logrando sinergia mundial con herramientas pedagógicas biorreconectoras (Figura 4).

Acevedo (2015), señala como conciencia a “la conciencia humana, la intencionalidad hacia los fines, la identidad propia a través del tiempo, la retención de valores, la apertura a la construcción de la comunidad y, sobre todo, la dignidad de todo ser humano” (párr. 11).

■ Figura 4. Pedagogía 3000.
Figure 4. Pedagogy 3000.



Fuente: Pedagogía 3000. (Paymal, 2014)

En el aspecto social, factor prioritario hoy en día, enfatiza Loyo (2010) que

se escucha a diario comentario sobre experiencias escolares, proliferan notas sobre el sistema y comparaciones con otros países, entre ese conjunto de vivencias propias y ajenas, de opiniones y datos fragmentados, resulta difícil orientarse para formar puntos de vista propios que sirvan sobre todo para actuar, para sentirse participa y no sólo observador pasivo de lo que sucede en las escuelas y universidades (p. 7)

por ello, es prioritario ordenar y jerarquizar el conocimiento de valores que se posee, conjugado con el acceso a la *información a través de las redes sociales y sistemas e-learning* y un comparativo a nivel internacional entre jóvenes; requiere ver los puntos de atención inmediata y reforzarlos, como en el caso de una *educación positivista* a lo que se apega lo internacional, reformando o reforzando contenidos curriculares, analizando generaciones actuales y anteriores, sus aciertos y errores, fomentado formación y actualización con repercusión futura.

De igual manera, manifiesta Loyo, que se están agregando además la creación de escuelas privadas que no cumplen con lo mínimo para un adecuado funcionamiento, coexistiendo con instituciones de prestigio, debiendo pactar ejes en el aspecto de bienestar y desarrollo integral de los alumnos, así como su formación integral para la vida y el trabajo, minimizando los impactos de su desarrollo en el ámbito social, y no sustentadas únicamente en manejo de tecnología e-learning.

Las Tics han modificado de manera irrevocable la vida personal, social y global en el siglo XX y XXI, digitalizando la cultura a través de redes, afectando por tanto la educación. Palamidessi, Galarza, Landau y Schneider (2006) señalan que “este nuevo escenario (...) ha comenzado a generar transformaciones en los modos en que se organizan, se piensa y se articulan los procesos educativos”, las Tics y redes son herramientas claves de motivación, comunicación, reintegración a

los sectores (...), sentido y pertenencia social (p. 9). Se ha visto la potencialidad de esta herramienta para el desarrollo del ámbito educativo, pero... esta potencialidad se recrea, se usa y se practica en base a la capacidad de los sujetos y sociedades que la utilizan, por ello la reflexión teórica de *generar mejores políticas* en torno a ella, considerando la *inteligencia o cognición distribuida*.

La cognición distribuida (organización social, Tics, educación) es una rama de la ciencia cognitiva, propone que la cognición y el conocimiento no se limita a un individuo, sino se distribuye a través de objetos, personas, objetos y herramientas en el entorno (Santa-María, 2013, párr. 1, 3). El objetivo de la cognición distribuida es describir la cantidad de unidades distribuidas que se coordinan mediante el análisis de las interacciones entre personas, los medios de representación utilizada, así como el marco [sociedad] en que se realiza la actividad. Abordando la transformación y exigencia de la sociedad de la información, interdependientes, dado que se presenta la estimulación guiada, en donde se estimula o reorienta el pensamiento.

Palamidessi, Galarza, Landau y Schneider (2006) señala que “Un incesante torbellino de fuerzas aparenta estar desarmando una a una, las certezas y las formas que en el siglo anterior, trabajosa y conflictivamente la sociedad había construido para producir gobernarse, comunicar y educar (...) produciendo una innumerable cantidad de expresiones y conceptos para nombrar *los rasgos novedosos* que están surgiendo en las tramas sociales” (p. 13). Esta era de la información y de *sociedad-red* logra un impacto inusitado y en amplios círculos de opinión, dando a la tarea de revisar esta integración, comprender la convivencia actual del sentimiento de que algo sagrado que debe ser preservado se está destruyendo [la educación y su humanidad] en un mundo que parece integrándose de diversidad de acciones humanas interdependientes socialmente, “de este modo, las relaciones sociales se vuelven cada vez más complejas y, el ritmo de las sociedades se incrementa; cuando más tecnificada, extensa y compleja es la sociedad, mayor es la

cantidad de individuos que se influyen y dependen continuamente de los demás para los actos más simples y cotidianos”; entonces, dónde queda la identidad, lo afectivo lo cognitivo del individuo, por ello se debe de trabajar en conductas vinculadas a valores, que de nueva cuenta unifiquen lo social, la integración contrarrestando lo individual; por lo cual “los maestros y profesores [tienen] la tarea de cuidar la formación de las almas, transmitir y velar por los símbolos sagrados de la nación, la moral y el trabajo” filtrando influencias sociales, de esa nueva dirección y orientación global del contexto virtual, puesto que “la difusión de la internet y de las tecnologías digitales está teñida por sentimientos de pérdida y de creciente inseguridad existencial” (pp. 15, 17, 18).

Continuando con Palamidessi, Galarza, Landau y Schneider (2006) indica que los sujetos con los que trabaja la educación (...) son crecientemente atravesados por los flujos electrónicos globales, estímulos, imágenes y textos que proveen una parte cada vez más importante de los materiales sobre los que se construyen las narraciones sociales y la identidad de los individuos conjugada por la comunicación sincrónica o asincrónica, en donde el docente debe trabajar sobre las formas de humanizarlos (pp. 23, 26). La delimitación del espacio presupone la fragmentación de un continuo que permite establecer una diferencia entre un afuera y un adentro, un aquí y un allá, un interior y un exterior. Esta segmentación no es producto de un sujeto aislado, sino que se encuentra, por lo tanto, porta significaciones dotadas de valor, señala Landau (2006, pp. 76, 78).

Al docente se le exige la transmisión de valores que promuevan una mayor cohesión social para contrarrestar los problemas existentes, otorgando tiempo actual a la reflexión sobre las prácticas en este aspecto, dispuestos a desarrollar innovaciones para brindar al alumno esta formación, considerando perspectivas de desarrollo y vocación interna, analizando que la educación ya no se despliega en condición de uniformidad, si no de experiencia, reformulando contenidos potencializando su desarrollo en este contexto

educativo sin ser cómplices de la deshumanización y destrucción de la convivencia entre seres humanos (Palamidessi, Galarza, Landau y Schneider, 2006, pp. 100, 101); es en el mundo fuera de la escuela, más que en la propia escuela, donde muchos de los chicos, se enseñan a sí mismos y a los demás todo tipo de experiencias importantes y realmente útiles sobre su presente real y futuro (...) tras la escuela nadie dice a los chicos qué aprender o hacer; siguen sus pasiones e intereses, quieren *conectar* con sus iguales para expresar y compartir sus opiniones en clase y alrededor del mundo, quieren una educación que no sea únicamente relevante, sino conectada con la realidad, en un mundo en el que ellos creen que debería ser importante lo es realmente (Prensky, 2013, pp. 11-13); sin embargo, se necesita enseñar a los chicos a respetar el pasado, pero a vivir en el futuro, es ahí donde los jóvenes de hoy pueden y deben aprender del docente. En esta coasociación, el trabajo del profesor consiste en actuar como orientador y guía del uso de las tecnología para el aprendizaje efectivo [incluidos los valores] con un enfoque de motivación y pasión al corto plazo, ya que el alumno debe aprender a manejar una globalización con enfoque caótico y peligroso, por el tinte de información que se puede conseguir y manejar, produciendo cambios en él; y asumiendo nuevos papeles y responsabilidades respetándose como individuos, puesto que pueden ser un verdadero cambio o un potencial de destrucción, por lo cual, es preocupación genuina la ética en su aprendizaje y el correcto manejo de herramientas Tics a través de un aprendizaje constructivista, ya que es un agente de cambio global que debe usar lo aprendido para hacer algo benéfico, y su importancia al realizarlo. Con este enfoque, Prensky (2013) señala que el arte de preguntar en forma socrática es una habilidad que el profesor debe reforzar y practicar en la coasociación, con objeto de reflexionar cuestiones desafiantes para reconsiderar puntos de vista, practicar estrategias correctas; señala que dentro de las *meta habilidades* para el siglo XXI, se encuentra comportarse éticamente, pensar en forma crítica, tener buen juicio y tomar decisiones apropiadas, dentro de la habilidad de des-

cubrir lo que hay que hacer (la opción correcta), puesto que una de las grandes oportunidades de las Tics, es el potencial de ayudar a otros a *enmarcar* sus habilidades (p. 232), conjugadas con la humanización del *ser*. Así pues, el alto dinamismo de la vida moderna en todos sus aspectos lleva a requisitos cada vez mayores para la calidad de la formación (...) las actividades propuestas están dirigidas no solo a la preparación profesional, sino también a proporcionar las condiciones para realizar el potencial creativo de los estudiantes. Una de las condiciones de desarrollo de la personalidad profesional y creativa del alumno es la individualización de la trayectoria educativa (Yuryevich, 2016). Por su parte, Otrell-Cass (2016) señala que las aulas, junto con las nuevas herramientas tecnológicas que se están utilizando, son lugares que fabrican y (re) alinean cómo los jóvenes se ven a sí mismos (...) y forman su subjetividad en relación con los valores y racionalidades fundamentales de la sociedad y están incorporados en las prácticas de educación, es decir, forman su subjetividad en relación con los valores situados dentro de las normas culturales de la comunidad escolar; menciona la importancia del término subjetividad, detonando el análisis de a cómo la percepción de sí mismo de uno mismo está formada por las redes y comunidades en las que se participa, conlleva a la creación de identidad.

Ahora bien, cuando la integración de la tecnología se lleva a cabo (bien) de un modo correcto en la educación de infancia temprana, los niños tienden a interactuar más con otros niños e intercambiar información relacionada con tareas de la computadora, así como en general con el resto de la clase en curso y los temas del currículo (Mee-Lim, 2013), es decir, el humanismo digital hace presencia, recordando que Acevedo (2015) indica que la persona humana es parte del mundo natural e interactúa con él, pero no es reducible ni está determinada en él, por ello, la personalidad “Requiere un diálogo en el que las almas realmente se comunican” en conocimiento y amor.

Razón por la cual, García (2017, pp. 99, 101), explica el término transhumanismo como redise-

ño del ser humano mediante la intervención tecnológica en capacidades humanas, físicas, cognitivas y por tanto de personalidad, con la intención [en supuesto] de mejorarlas, en donde el enfoque bioconservacionista de análisis, de una de sus ideas, postula a la naturaleza humana frente a las tecnologías, reflejando el riesgo de la propia condición y sus atributos morales básico, minando la dignidad. Vázquez y Hervás (2009, pp. 39, 159), por su parte, reafirman que “la satisfacción con una mismo, las relaciones interpersonales, la participación en la comunidad o el desarrollo de actividades significativas son importantes (...) facilitar el bienestar en infancia y adolescencia es responsabilidad social (...) así la influencia de las relaciones interpersonales sobre el bienestar es aún más evidente en el caso de los niños y adolescentes”, [las cuales hoy en día se sujetan a relaciones virtuales]; en el bienestar colectivo, es igual de importantes, el contar con relaciones sociales y emocionales de calidad constituye una fuente insustituible de bienestar y valoración socio efectiva, siendo básicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias sociales, manifestantes en el contexto de relaciones deteniendo ámbitos de confusión, intolerancia, frustración, siendo un *factor de regulación de emociones* compitiendo menos y compartiendo más, y con ello una menor turbulencia emocional.

Por tanto, como docentes, se debe identificar características que refuercen y articulen el desarrollo de *buenas personas*, fortaleciendo el carácter en los jóvenes; como parte de su personalidad, no pasando por alto estas oportunidades de interrelaciones humanas como parte de su propio desarrollo, limitadas por el uso de Tics, acallando el aburrimiento, ocio o ansiedad, apoyadas de actividades que conlleven el desafío y d estrezas. Reforzando que *el estar bien* bajo el hecho de relaciones interpersonales, el alumno crea estados afectivos positivos: favorecen la atracción, simpatía, y apego a los demás, amplían el campo visual y foco atencional, generan pensamientos flexibles y creativos, permiten cambios constructivos, no defensivos, creando resistencia y resiliencia a las adversidades. Por lo cual, el en-

señar y reforzar este tipo de habilidades sociales deben estar incluidas en programas con intervención para la mejora del bienestar, sin embargo, la libertad del individuo decide sus prioridades.

Es menester comentar, que *el hecho de desarrollo en el ser humano*, es tendencia internacional, por ello la necesidad del enfoque humanista en la educación del futuro, contrarrestando los efectos de las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de habilidades sociales del propio individuo que afectan de manera directa el desarrollo de adyacentes, parafraseando lo señalado por Ben-Shahar (2018) en su modelo *SPIRE*: en el bienestar intelectual la curiosidad, el involucramiento profundo y el músculo neural en relación con el físico [dedo] es muy rápido, aplicando la vida como un todo, en referencia al uso de las tecnología con enfoque de relaciones interpersonales, ya que, en base a investigaciones, se determina que las generaciones jóvenes no son felices [por la falta de relaciones interpersonales] porque las relaciones virtuales, no son reales, y nada sustituye un buen amigo para siempre, de ahí, la necesidad del manejo de las letras que más son utilizan en las redes sociales: bffo o bffa, siglas en inglés de Best Friend Forever. Lo que conlleva a que en una relación virtual las relaciones personales, no se involucran, no se conocen física, emocional, intelectual ni espiritualmente.

CONCLUSIONES

La necesidad del enfoque humanista en la educación del futuro, se vincula a la transición de la personalidad adquirida a través de ellas, afectando consciencia y realidad social. Las tics han modificado lo personal, social y global en el siglo XX y XXI, digitalizando la cultura y con ello, relaciones sociales más complejas, en una sociedad-red. La educación positivista se debe con- jugar con la inteligencia o cognición distribuida, puesto que el contexto redes de la nueva los jóvenes se deben *conectar* nuevamente. El binomio de aprendizaje debe dar paso a una conducta de desarrollo integral, al retomar una pedagogía humana que relegue lo perdido por apps, afectando

en forma directa la emotividad, interrelación, construcción y motivación. La nueva era de la tecnología amerita en forma paralela a su desarrollo y aplicación, despertar en el alumno el potencial físico, psíquico e intelectual, reforzando su personalidad, puesto que esta dependencia a tics refleja pérdida de identidad, valor, afectividad y por tanto disminución del ámbito cognitivo. Por ello, la transmisión de valores, con énfasis en ética, y su reforzamiento en el modelo educativo, promoverá una cohesión social que contrarreste los problemas sociales actuales y futuros, facilitando la regulación de emociones, el aprender a vivir juntos, a convivir con los demás, enmarcados en una educación de contenido y sugestión.

El enfoque relaciones interpersonales con afectación transhumanista, se minan cada día, a causa de ello, la necesidad de reconsiderar el punto de vista de la educación futurista que está dejando de lado el enfoque emotivo, de interrelación y desarrollo personal del alumno.

Por lo cual, el desarrollo de personalidad, identidad, afectividad, cohesión social son términos prioritarios en el nuevo binomio educativo futurista, formando y desarrollando el ser, la persona y el hombre, que faciliten el desarrollo de relaciones, enfatizando que la tecnología no sustituye a la educación, más bien, la hace más significativa al combinarse en forma conjunta, para lograr conciencia del entorno e involucrarse en la solución de los problemas actuales en ámbitos sociales, culturales y educativos.

REFERENCIAS

Acevedo, A. (2015). Una evaluación personalista de las necesidades de Maslow Teoría de la motivación: de la psicología “humanista” al humanismo integral. *Diario de ética empresarial*. 148(4), 741. <http://link.springer.com.conricyt.remotexts.co/article/10.1007%2Fs10551-015-2970-0> DOI <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2970-0>

Ben-Shahar, T. D. (2018). En busca de la felicidad. 6to Foro Internacional Felicidad 360. Diferentes caminos un mismo objetivo. Instituto de Ciencias de la Felicidad. Universidad TecMile-

nio, Cd. Reynosa. Tamaulipas.

Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona, España. Segunda edición. Ediciones CEAC, S.A. 432 Pp.

García, G. J. (2017). ¿Cómo mejorar al ser humano? Un análisis de las tecnologías convergentes desde la antropología pedagógica. *Pedagogía e Vita*, 75(2) 94-105. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/318653380_COMO_MEJORAR_AL_SER_HUMANO_UN_ANALISIS_DE_LAS_TECNOLOGIAS_CONVERGENTES_DESDE_LA_ANTROPOLOGIA_PEDAGOGICA

Henriksen, D., Henderson, M., Creely, E., Cerekova, S., Černochová, M., Sendova, E., Sointu, E. T. & Tienken, C. (2018). Creativity and Technology in Education: An International Perspective. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3).

Psicopedagogía209. (2011). Historia de la pedagogía. Educación en el humanismo. Recuperado de <http://psicopedagogiaunea209.blogspot.com/2011/12/educacion-en-el-humanismo.html>

Mee-Lim, E. (2013). The factors influencing young children's social interaction in technology integration. *Journal European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.810484?scroll=top&needAccess=true>

Mira-Agulló, J. G., Parra-Meroño, M. C. y Beltrán-Bueno, M. A. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia. Revista de comunicación*. (139): 1-17.

Loyo, B. A. (2010). *El sistema educativo*. México, D.F. Primera edición. Nostra Ediciones, S.A. de C.V. ISBN 978-607-7603-61-0.

Otrell-Cass, K. (2016). New Developments in Science and technology education. Construyendo tu yo en la ciencia de la escuela. Recuperado de http://link.springer.com.conricyt.remotexs.co/chapter/10.1007/978-3-319-22933-1_1 DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-22933-1_1

Palamidessi, M. (comp.), Galarza D., Landau M. y Schneider D. (2006). *La escuela en la sociedad de redes*. Buenos Aires: Argentina. Primera edición. Fondo de Cultura Económica. 103 Pp. ISBN: 950-557-666-8.

Pedroza, F.R. (comp.) y Reyes, F.A.M.; Jiménez, V.C.A.; Soriano, F.S. y Soriano, G.M.E.; Ventura, O.M.C.; Pedroza F. R. y Villalobos, M.G.; Nava, G.G.N.; Alguacil, B.G.; Guerra, G.M.R.; Serrano, B.C., Serrano, B.H. y Zarza D.P.; Flores, O.J.M.; Reynoso, J.J.; Vargas, C.H.C.; y Paymal, N. (2014). *Pedagogía para la práctica educativa el siglo XXI*. Primera edición. México. MA Porrúa. p. 335. ISBN 978-607-401-781-6.

Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. Primera edición. México. SM de Ediciones S.A. de C.V. ISBN: 978-607-24-0807-4.

Santa-María, G. F. (2013). Blog de Fernando SantaMaría. La importancia de la cognición distribuida en las teorías del aprendizaje contemporáneas. Recuperado de <http://fernandosantamaria.com/blog/la-importancia-de-la-cognicion-distribuida-en-las-teorias-contemporaneas/>

Vázquez, C. y Hervás G. (2009). *La Ciencia del Bienestar. Fundamentos de una Psicología Positiva*. Alianza Editorial, S.A. Madrid, España. Pp. 280. ISBN: 978-84-206-6865-9.

Yuryevich, K. M. (2016). Avatar Information Technology in Education. *Vestnik Volgogradskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya 10, Innovatsionnaya Deiatel'nost'*, 4(23).



Tomado de: https://pixabay.com/es/photos/download/startup-594090_1920.jpg?attachment&modal

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Vinculación de los practicantes de bachillerato tecnológico con las necesidades de las empresas en México: una mirada desde la economía de la educación

Link of technological upper secondary practitioners with the needs of companies in Mexico: a look from economics of education

Susana Boeta-González¹, Leopoldo Jesús Boeta-González¹

RESUMEN

Este documento tiene como objetivo resaltar la importancia de las competencias de los practicantes del bachillerato tecnológico de México y la vinculación con las necesidades de las empresas. Para ello se revisan los antecedentes, las competencias de este tipo de educación, algunos elementos de la economía de la educación: teoría del capital humano y *practicum*, así como la definición de políticas educativas. Se muestra una estadística que describe algunos aspectos relevantes de la economía de la educación, como el nivel de educación y el sector de actividad económica de la población ocupada del año 2016 al 2018, considerando la relevancia de la vinculación de los practicantes de Educación Media Superior con la actividad económica del país.

The purpose of this document is to highlight the importance of the competencies of the practitioners of the technological upper secondary education of Mexico and its link to the needs of companies. A review of the background is done, considering the competencies of this kind of education, as well as some elements from the economics of education, such as human capital theory and *practicum*; the focus is expanded to include some words about educational policies. Statistical charts show some relevant aspects for economics of education, such as the education of the employed working force of economic sectors from 2016 to 2018, considering the relevance of student practices in the companies as a link of upper secondary education with the economic activity of the country.

Palabras clave: bachillerato tecnológico, economía de la educación, prácticas en la empresa, políticas educativas

Keywords: technological upper secondary education, economics of education, practice in the companies, education policies.

ABSTRACT

Fecha de recepción: 23 de enero de 2019/**Fecha de aceptación:** 25 de enero de 2019/**Autor para correspondencia:** sboetag@upv.edu.mx/Universidad Politécnica de Victoria/**Dirección:** Av. Nuevas Tecnologías 5902, Parque Científico y Tecnológico de Tamaulipas, 87138 Cd Victoria, Tamps.¹

1.-Introducción

En la actualidad, surge la problemática de la falta de desarrollo sobre una adecuada y profunda vinculación de la educación media superior del bachillerato tecnológico con las empresas en México, así como seguimiento de esta, ya que los jóvenes en edad de 16 a 18 años requieren adquirir las habilidades, que les permitan desarrollarse en un entorno laboral o empresarial competitivo y cambiante.

Desde el sexenio anterior y de acuerdo al diagnóstico presentado en el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), una de las mayores preocupaciones de los jóvenes, es que la educación no les proporciona las competencias para una inserción y desempeño laboral exitosos, conforme a la consulta ciudadana el 18 % de los participantes mencionó que para lograr la cobertura universal con pertinencia en educación media superior y superior, es necesario actualizar las carreras tecnológicas para vincularlas con las necesidades del sector productivo (PND, 2013-2018). Es por ello que se plantea la pregunta ¿Las competencias profesionales de los estudiantes de bachillerato tecnológico satisfacen las necesidades del sector productivo en México?

Aunado a ello, también es una preocupación la cantidad de jóvenes que no estudian y no se desempeñan en el ámbito laboral o empresarial, lo que conlleva un costo económico, social y humano, debido al desaprovechamiento del potencial y capital intelectual para el desarrollo económico y fortalecimiento social de México, incluso el gobierno federal ha mostrado la importancia de la estrategia de vinculación de la educación con el mercado laboral.

Este trabajo tiene como objetivo analizar las competencias de los practicantes de la Educación Media Superior del Bachillerato Tecnológico y la cobertura de las necesidades de las empresas de México.

Para integrar la información se utilizaron fuentes secundarias como libros, bases de datos como Ebsco, Proquest, Redalyc y páginas de Internet

oficiales revisando algunas aportaciones relevantes en los antecedentes, bachillerato tecnológico y perfil del egresado, economía de la educación vinculada al capital humano donde se realizan comparaciones con base a estadísticas e información obtenida de fuentes primarias de organismos como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, identificando la relación de algunos indicadores relevantes de la economía de la educación del 2016 al 2018, además se incluye el *practicum*, por último se consideran las políticas públicas educativas aplicables a la vinculación de los estudiantes de acuerdo a las necesidades de las empresas en México.

2.-Antecedentes

La formación en educación media superior ha cambiado de acuerdo a la evolución social de México, sin embargo existen aspectos que requieren particular atención para mejorar el desempeño de los estudiantes durante las prácticas profesionales, que han sido consideradas primordialmente en el nivel superior, para ello se identifican algunos antecedentes sobre el tema.

Dentro de la publicación “Condiciones para el desarrollo del *practicum*” escrito por Zabala (2004) plantea 4 detonantes para desarrollar los programas de prácticas de universitarios con las empresas, las cuales son: doctrinales, curriculares, organizativas y personales. Las conclusiones más relevantes que identifica para mejorar son: la vinculación como un proceso de innovación empresarial, identificación y consenso sobre el contenido, así como las competencias profesionales a fortalecer, tutores o asesores empresariales capacitados para guiar a los estudiantes, responsables de coordinación, mantenimiento y mejora.

Por otra parte, Villa y Poblete (2004) en el artículo “*Practicum* y Evaluación de Competencias” identifican a la práctica profesional como un papel importante para la transferencia de conocimientos de los universitarios, así como el desempeño laboral y plantean una medida de evaluación de las estudiantes que incluyen 6 fases:

1.- Selección de competencias, 2.-Estableci-

miento de tres niveles de dominio considerando profundización, autonomía y complejidad, 3.-Elaboración de una hoja de trabajo, para registro de competencias, indicadores y evaluaciones, 4.- Decisión de la modalidad en que se evalúa, 5.- Comparación de la evaluación con la realizada por el tutor académico y 6.- Comunicación de resultados al estudiante, para proporcionar retroalimentación.

Considerando estudios en la educación media superior, Soto (2005) en su investigación “La importancia de las prácticas profesionales en la formación técnica de los egresados de los CETis y CBTis del área metropolitana de Guadalajara” realiza una comparación del deber ser y ser de las prácticas, similitudes, participación de niveles de gestión y la importancia de la formación técnica de los egresados, en donde muestra como principales área de oportunidad el mayor involucramiento del personal de la institución para el desarrollo del programa, incrementar la difusión y seguimiento del reglamento, así como revisar la normatividad al respecto.

De acuerdo con Bustamante (2014) en el estudio “La educación media superior en México”, muestra que la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior en 2005, buscaba la coordinación e integración de instituciones diversas en un sistema. Los objetivos principales de la educación media superior (EMS) son: contribuir a fortalecer las capacidades que incrementen las oportunidades para el desarrollo económico y empleos calificados; reducir la pobreza y mejorar la equidad social por medio del patrimonio científico, tecnológico, humanístico y artístico.

Identifica que la importancia de la educación media superior es la formación profesional, la cual aporta una cualificación, que a su vez le otorga una valoración social, que permite seguir con la educación superior o la inserción laboral formal. Concluyendo, que a partir de los fines de la educación es necesario establecer los “cómo” para mejorar las prácticas sociales, ya que exige articular las intervenciones coheren-

tes, para contribuir a la sinergia en la sociedad.

Conforme a lo anterior, la mayor parte de las investigaciones y la importancia en el desarrollo de las prácticas profesionales han sido en la educación superior, situación poco favorecida en el nivel medio superior. Es por ello, que resulta importante identificar el marco teórico respecto a las políticas públicas educativas, competencias de los estudiantes de bachillerato y las teorías relacionadas con la economía de la educación y el *practicum*.

Este apartado incluye el Bachillerato Tecnológico y competencias del perfil de egresados, Economía de la educación: Teorías del Capital Humano y *Practicum*, así como Políticas Públicas Educativas.

3.- Bachillerato Tecnológico y competencias del perfil de egresados

La Educación Media Superior (EMS) es obligatoria a partir del 2012, al igual que preescolar, primaria y secundaria, conforme al Art. 3 Constitucional en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (CPEUM, 2012), sin embargo la meta de cobertura total está establecida para el ciclo escolar 2021-2022.

Respecto a la educación en su tipo medio superior es aquella que comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes (LGE, 2013).

Los planes de estudio del nivel medio superior pueden variar entre dos y tres años de acuerdo a las diferentes instituciones, la edad típica en la que frecuentemente se encuentran los estudiantes está entre 15 a 17 años (INEE, 2013).

Los alumnos pueden elegir entre 3 modalidades de estudios de acuerdo la Secretaría de Educación Pública (2018): bachillerato general, tecnológico y profesional técnico.

El Bachillerato tecnológico, es bivalente, esto significa que cumple con dos objetivos: preparar

a los estudiantes para el ingreso a la educación superior que incluyen materias del bachillerato general, así como capacitarlos para una carrera técnico profesional que tengan opciones de participación laboral. Así, es posible dividirla en materias de educación tecnológica industrial, en ciencia y tecnología del mar, como también tecnológica agropecuaria, obteniendo certificado para continuar en educación superior (SEP, 2018).

Los alumnos de bachillerato, adquieren competencias a lo largo de su aprendizaje, estas se refieren al desempeño o la actuación integral del sujeto, todo esto implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético en donde se desempeña el ser humano (Pimienta, 2012).

Las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. Las competencias genéricas son complementadas por las competencias disciplinares, que se construyen desde la lógica y estructura de las disciplinas, en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y por las competencias profesionales, que se refieren a un campo del quehacer laboral o de formación para el trabajo (SEP, 2008).

Las competencias profesionales deben cumplir algunas características sugeridas por Gómez (2015) las cuales son: reflejan un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que permiten al estudiante saber hacer y saber estar dentro de la profesión; se definen en la acción, es decir se identifican cuando se movilizan los recursos personales, se desarrollan y adquieren a lo largo de la vida, por lo que deben ser flexibles y adaptables a la vida laboral cambiante.

Conforme a lo anterior y sugerido en la Refor-

ma Integral de la Educación Media superior, desde el 2008 a la actualidad requiere un ajuste que permita asociar las competencias profesionales que desarrollan los estudiantes de bachillerato con las que demandan las organizaciones, por lo que los planes y programas de estudio requieren lograr un equilibrio en la formación teórica y práctica, de tal modo que le permitan a los jóvenes tener un desempeño laboral exitoso (Tuirán y Hernández, 2016).

Particularmente, el bachillerato tecnológico debe actualizar su formación para el trabajo, ya que como lo menciona Alarcón (2018), requiere diversas condiciones que incluyen: currículo flexible de acuerdo a las necesidades del mercado, diseño curricular que se base en competencias, generales y laborales, relación cercana con el sector productivo, énfasis en actividades prácticas, docentes que se relacionen con el sector productivo, mayor enlace con nivel técnico y profesional, así como variedad en la continuación de estudios.

La implementación del enfoque basado en competencias en México, parte de las recomendaciones internacionales, en donde resulta fundamental que los planes y programas vayan de la mano de las necesidades académicas y para el trabajo, ya que las situaciones actuales requieren decisiones reflexivas, originales, inteligencia, así como desarrollar la cognición y habilidades socio afectivas, es decir un capital humano integral para la convivencia y competente en el contexto en el que se desarrolle (Trujillo, 2014). Es por ello de que se apoya en las teorías del Capital Humano y *Practicum*.

4.-Economía de la Educación, la Teoría del Capital Humano y *Practicum*

La Economía es la ciencia que se enfoca en la distribución de los productos y servicios que se realizaron con recursos escasos para un mejor aprovechamiento de la tierra, trabajo y capital, en particular en educación se analiza la oferta tanto de empleos como demanda de mano de obra calificada para determinado trabajo en una sociedad (Morales, 1993).

La economía de la educación es de utilidad para identificar las características de la población de un país, así como sus fortalezas y debilidades en el capital humano para desarrollar políticas públicas que les permitan mejorar la competitividad como país al incrementar las remuneraciones de las personas así como el Producto Interno Bruto. México es un país en vías de desarrollo y la educación es uno de los caminos esenciales que le conducirá a una economía próspera y de progreso.

4.1.- Teoría del Capital Humano y la relación con las Empresas

El Capital Humano es uno de los elementos más importantes en el desarrollo y crecimiento de un país, para ello reciben educación básica y formación para el trabajo que les permita adquirir las competencias necesarias para desarrollarse en el ámbito laboral o empresarial.

Schultz (1972) define al Capital Humano como el que incluye elementos cualitativos como aquellas habilidades, conocimientos y atributos, que influyen en la capacidad individual para realizar un trabajo productivo. Una consideración inicial de la Teoría del Capital Humano, se remota a la de Smith (1776), quien señala que el ser humano educado es parecido a una máquina costosa, ya que desarrolla una actividad con mayor destreza y habilidad, que aprendió con trabajo y tiempo, por lo tanto espera recibir un salario superior a los de trabajo ordinario.

La teoría keynesiana identifica claramente la educación de consumo y de inversión, especificando los gastos en instrucción básica que realizan las familias y el gobierno por medio de los ingresos tributarios se refiere a un consumo, mientras que la formación para el trabajo es una inversión (Blaug, 1982). Sin embargo cuando se considera que el aumento de la escolaridad permite que la persona sea más productiva en la fuerza laboral, de cierta forma se va capitalizando.

Uno de los indicadores más importantes de la población económicamente activa ocupada es

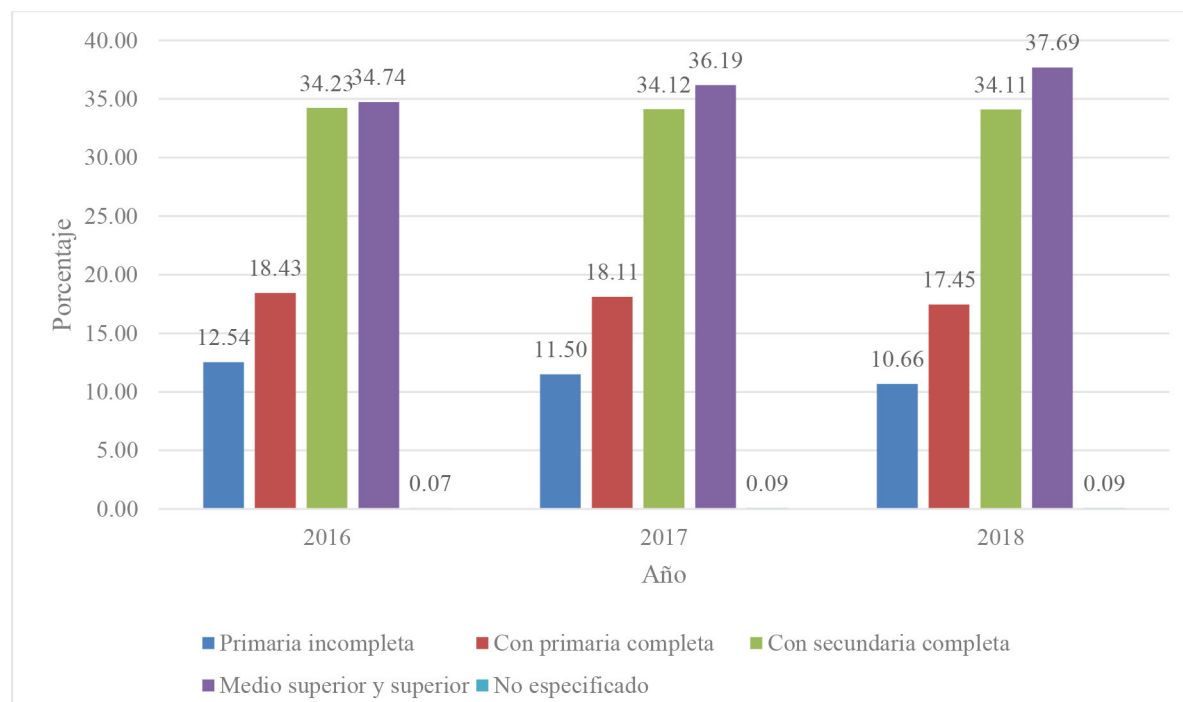
el nivel de instrucción, el cual se caracteriza en la Figura 1, considerado un promedio aproximado de 53,563,390 habitantes en el año 2018 conforme a cifras preliminares (INEGI, 2019), la mayor parte de la población económicamente activa tiene un nivel de instrucción de secundaria completa, medio superior y superior, lo cual implica que los individuos deben desarrollar mejores habilidades para el trabajo, que les permitan competir en el mundo laboral de constante dinamismo, donde particularmente los técnicos industriales requieren fortalecer sus competencias profesionales (INEGI, 2019a).

Sólo un 37.69 % aproximadamente de la población ocupada tienen nivel de instrucción de nivel medio superior y superior en el 2018, si este porcentaje se incrementa y sus competencias profesionales se fortalecen, podría mejorar el promedio de salario diario en las remuneraciones de las personas (INEGI, 2019a).

Por su parte, Becker (1983) sistematizó la teoría del Capital Humano de Schultz (1972) y realizó una reformulación, ya que consideró un conjunto de implicaciones, entre las relaciones que encontró fueron las siguientes: 1).- El ritmo de crecimiento de los ingresos tiene una relación positiva con el nivel de cualificación, 2).- Las tasas de desocupación tienden a una relación inversa con el nivel de cualificación, 3).- Las organizaciones de los países subdesarrollados son más paternalistas que los desarrollados, 4).- Las personas más jóvenes cambian más seguido trabajo, reciben más escolarización y formación para el trabajo, 5).- La distribución de los ingresos está relacionada con los trabajadores profesionales y cualificados, 6).- Los individuos más competentes reciben más educación que otros, 7).- La división del trabajo es limitada por las dimensiones de mercado y 8).- Invertir en capital humano es irreflexivo si se compara con la inversión en capital tangible.

La teoría del Capital Humano ha ido evolucionando, O'cnoor (2002) caracteriza a este término como un proceso que tiene como consecuencia un aumento sostenido de las inversiones de ca-

■ Figura 1. Distribución promedio de la población ocupada, según nivel educativo en México. Enero del 2016 al tercer trimestre del 2018.
Figure 1. Average distribution of the employed population , according to educational level in Mexico. January 2016 to the third quarter of 2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de (INEGI, 2019a).

pital humano, sin conocer previamente una razón por un desequilibrio temporal de demanda y oferta de fuerza laboral calificada, para ello es importante comparar la relación de la dotación de capital humano y la relación positiva con el crecimiento en el Producto Interno Bruto de un país. Asimismo, tiene que existir una combinación de la educación con las tecnologías empleadas para un mejor aprovechamiento en organizaciones estructuradas.

La población económicamente activa debe tener los conocimientos, destrezas y habilidades que le permitan un crecimiento profesional, mejorando su salario y bienestar, a su vez contribuir al desarrollo del país incrementando el Producto Interno Bruto y su nivel de competitividad.

La población económicamente activa podría contribuir en mayor medida al Producto Interno Bruto del país, esto si se promueve la mejora en

el Capital Humano y la participación en las empresas. Además de buscar la vinculación de la población económicamente no activa pero con posibilidades de realizar las prácticas profesionales, que coadyuven al crecimiento económico del país y desarrollo individual, que incluso puedan ser retribuidas con un salario, gratificación o beca por parte de las empresas.

Además, la importancia de la aplicación de las habilidades y conocimientos adquiridos en la vida de un individuo radica que estos mejorarán su productividad, es decir participará de manera más eficiente en el proceso de producción (Villalobos y Pedroza, 2009).

Asimismo la OCDE (1998) considera que la inversión en Capital Humano es una de las estrategias para lograr la prosperidad económica, el empleo y la cohesión social ya que la sociedad reconoce a las habilidades y competencias adquiridas para permitir el éxito en el futuro.

El Capital Humano continúa siendo relevante, de acuerdo con estudios de Villarreal (2016) muestran que existe una relación positiva y representativa en cuanto a experiencia, educación individual y promedio estatal con respecto a los salarios, ya que al aumentar la escolaridad promedio de los Estados en México, se asocia directamente con los incrementos en los salarios individuales, asimismo se evidencia que en los lugares donde hay mayor número de empleados con nivel superior, son mayores los beneficios salariales a los de la educación promedio.

Además las fuerzas de mercado por medio de la oferta y demanda por cualificación representan cambios en los salarios. Las escuelas brindan las herramientas para que el individuo esté capacitado y aumente su valor en el mercado, es por ello que actualmente la educación media superior es obligatoria, ya que se pretende que impacte en los salarios futuros (Pacheco, 2016).

Aunado a lo anterior, también es relevante especificar que si bien a mayor nivel educativo será beneficiado con el ingreso, se deben considerar que otras variables sean equitativas como la igualdad salarial entre hombres y mujeres, así como la remuneración en zonas rurales y urbanas (Salamanca, 2015).

Por otra parte, Ramírez (2015) realiza una postura crítica del Capital Humano en la que menciona que las políticas públicas no sólo deben ir dirigidas únicamente a la educación, formación para el trabajo y conservar la salud de la fuerza de trabajo, como medio capitalista, sino también para mejorar la sociedad e incremento de la libertad humana.

Es responsabilidad del Estado hacer diagnósticos de las necesidades del mercado, para poder ofrecer estudios de educación media superior y programas de inserción, que le permitan vincular a los estudiantes con el sector productivo, además de buscar la mejora de la sociedad, por medio del desarrollo de sus políticas públicas educativas.

4.2.- Teoría del *Practicum* y su Relación con las Empresas

La formación para el mundo productivo es fundamental para brindar las competencias que le permitan al individuo adaptarse al mundo laboral y continuar mejorando dentro de este, desarrollar habilidades de comunicación, trabajo en equipo, así como desempeñar su función profesional con una postura crítica y reflexiva (Aguerrondo, s/f).

La educación de calidad debe aportar los insumos, que en este caso se refiere a los practicantes y egresados para el desarrollo económico, que deben de cumplir con las demandas de la sociedad, las cuales se dividen en 3 áreas: eje epistemológico referente al conocimiento, eje pedagógico correspondiente a las áreas disciplinares y eje organizativo-administrativo que tiene relación con el contenido (Ibíd).

El eje organizativo-administrativo plantea la responsabilidad del sistema educativo de fomentar de forma equilibrada los conocimientos significativos, para posibilitar la participación de los individuos en el campo laboral (Ibíd), por medio de las prácticas profesionales de Educación Media Superior, en Bachillerato Tecnológico.

Las prácticas profesionales son aquellas actividades relacionadas con su área de conocimiento, en un periodo de tiempo determinado (SEP, 2016), que generalmente es de 240 horas en 3 meses para nivel técnico.

Las competencias profesionales que logren los estudiantes dependen de la formación teórica y la aplicación práctica del conocimiento académico al profesional. Lo anterior ha tenido mayor énfasis en los estudios superiores dentro de las universidades (Molina, 2007), sin embargo el bachillerato tecnológico tiene la misión de formar técnicos capacitados para ejercer una función en la sociedad, es por ello que el concepto de *Practicum* debe ser considerado como elemento formativo de importancia.

El *Practicum* consiste en el periodo de tiempo en el que los estudiantes tienen una formación profesional complementaria en los contextos laborales, los cuales pueden ser desde organizaciones comerciales, industriales, de servicios, etc. en un entorno real, esto puede traer resultados importantes en la aplicación de competencias profesionales (Zabalza, 2003).

De acuerdo con Macías (2015) el aprendizaje y sentido de las prácticas profesionales se construye a partir de las creencias o significados anteriores, que se van agregando a las experiencias durante los estudios y el desarrollo mismo de la práctica. Es el momento y lugar donde los estudiantes definen gustos y preferencias dentro del contexto organizacional, además representan un medio para el proceso de formación integral de la mano al sector productivo.

Dentro de los beneficios que trae el *Practicum* se encuentran: lograr una visión más clara del mundo laboral, desarrollar habilidades profesionales e interpersonales, aumentar las posibilidades de contratación en futuros empleos, mejorar la madurez, desarrollar buenas actitudes ante la supervisión, autoconfianza, razonamiento y resolución de problemas prácticos (Mayor, 2001; Hativa, 2001; Cannon, 2002; Michavilla y Martínez, 2002).

Esta actividad supervisada, debería estar muy relacionada con el plan de estudios, de modo tal que el egresado pueda tener las herramientas para vincularse al mercado laboral, ya que adquirió y fortaleció sus competencias (Benatuil y Laurito, 2015).

Uno de los aspectos principales de la población ocupada es caracterizarla de acuerdo al sector de actividad económica en el país, que del año 2016 al 2018 tiene un comportamiento promedio similar: el 19 % corresponde a comercio, 16 % industria manufacturera, 13 % agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y caza, seguido de 10 % en servicios diversos, 8 % para construcción y 8 % servicios diversos como se indica en la Figura 2 (INEGI, 2019b).

Resulta indispensable analizar los sectores que conforman la actividad económica del país, además de identificar claramente las demandas y perfiles de puestos de los practicantes y trabajadores, de acuerdo a las necesidades empresariales. Con base a lo anterior, será posible desarrollar y mejorar las competencias de los alumnos de Educación Media Superior.

A su vez, la práctica profesional representa el enlace entre la institución y la realidad, por lo que el alumno tendrá mayor aprendizaje, debido a que asimilará de una mejor forma la teoría, se convertirá en un individuo preparado para desempeñar su profesión correctamente en el área del conocimiento que le compete (Oliver, Santana, Ferrer y Ríos, 2015).

Por otra parte, los estudiantes deben estar conscientes de la relevancia de las prácticas profesionales, ya que contribuyen a la formación profesional, motivarse por el aprendizaje del mundo laboral, valor curricular y experiencia laboral, eligiendo el lugar de acuerdo a sus intereses, cumpliría con el objetivo cuando relacione la formación académica y la práctica. Algunas áreas de oportunidad en el proceso de realización se pueden identificar la difusión de vacantes y apoyo de experiencias de compañeros practicantes (Chan, Mena, Escalante y Rodríguez, 2018).

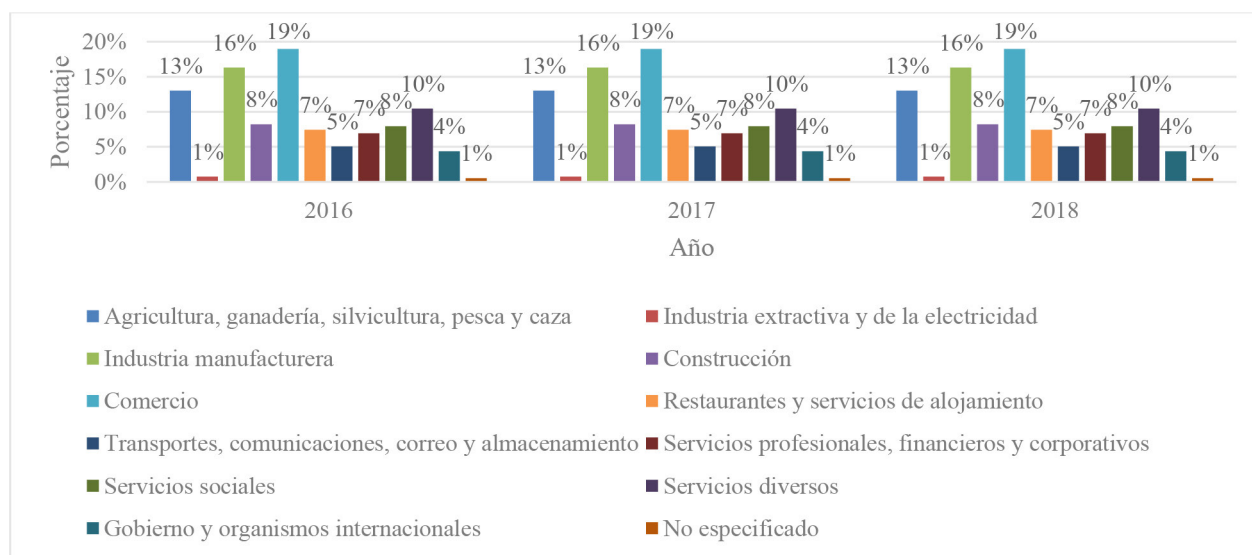
Las instituciones de Educación Media Superior de Bachillerato Tecnológico también deben preocuparse por contribuir en este papel clave que representa la transferencia, adquisición y movilización de conocimientos en una situación de trabajo real. Es por ello, que existen actualmente algunas políticas educativas para apoyarlas. Sin embargo, es importante fortalecerlas, para motivar el interés de los alumnos por la realización de las prácticas profesionales.

5.-Políticas Públicas Educativas

Conforme a la conceptualización de Sánchez (1998) la política pública educativa se refiere a la intervención del Estado en la educación, comprende además de la acción educadora sistemá-

■ Figura 2. Distribución promedio de la población ocupada según sector de actividad económica en México. Enero 2016 al tercer trimestre del 2018.

Figure 2. Average distribution of the employed population by sector of economic activity in Mexico. January 2016 to the third quarter of 2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de INEGI (2019b).

tica llevada por el Estado a través de las instituciones docentes, todas aquellas acciones para asegurar, orientar y modificar la vida cultural del país.

Las políticas públicas en educación se elaboran a partir de un diálogo entre los diferentes actores, incluyendo también las demandas y presiones de la sociedad y de la realidad educativa, si no existe presencia de los tres actores básicos puede generar grandes distorsiones de información y toma de decisiones (Murillo, 2007).

La política educativa es pública ya que supone tres aspectos importantes: transparencia, interés general y financiamiento colectivo, esto requiere un análisis de orden teórico y técnico-metodológico. Las decisiones de política educativa son resultado del diálogo, presentando argumentos y acuerdos, su realización requiere información confiable, conocimientos especializados y de cálculos precisos, para una adecuada implantación porque se verán reflejados los efectos políticos y sociales del Estado. Las políticas públicas educativas incluyen tres fases: diseño, operación y resultados (Nieto, 2014).

En la actualidad existen acciones del gobierno para brindar los servicios de educación media superior que tiene mayor relación con el tema de vinculación con el sector productivo. Estas acciones provienen de recomendaciones, que se incluyen como Políticas Internacionales propuestas por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Banco Mundial, de Estado reflejadas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de Gobierno asentadas en los planes de desarrollo y Públicas aplicadas en los programas, a continuación se detallan cada una de ellas.

Las Políticas Internacionales más relevantes son: Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, siendo el agente principal la UNESCO, en donde se especifican las metas siguientes: asegurar el acceso en condiciones de

igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria y aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (UNESCO, 2016). Asimismo se establecen las mismas metas en Educación 2030 Declaración de Buenos Aires, organizado por La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, del cual es parte México (UNESCO, 2017).

Asimismo, la OCDE en América Latina emitió recomendaciones en el año 2016 para la Serie Mejores Políticas: “Fomentando un crecimiento inclusivo de la productividad en América Latina”, dentro del objetivo de capital humano sugiere desarrollar competencias más sólidas por medio del sistema educativo, fortalecer la vinculación entre la educación, formación y mercado laboral, así como también evaluar de forma anticipada y correcta las competencias, de modo que sea útil en la toma de decisiones y elaboración de políticas para disminuir la escasez y falta de relevancia de las mismas. Igualmente, considera importante promover empleos de alta calidad, por medio de una ampliación al acceso y programas activos del mercado de trabajo, fortaleciendo el sistema educativo (OCDE, 2016).

Por su parte, el Banco Mundial dentro de la Estrategia 2020 para el Sector Educativo, especialmente en países de ingresos medio como México presentan desafíos para mejorar el sistema educativo, que contribuya al desarrollo de la fuerza laboral y garantizar que los alumnos con desventaja y con bajo rendimiento escolar puedan verse favorecidos con mayores oportunidades. Las prioridades del Banco Mundial son: 1.- Mejorar la calidad y relevancia del sistema educativo, que permita fortalecer la vinculación con el mercado laboral y la transición de la escuela al trabajo, respondiendo a la demanda de programas de habilidades flexibles y 2).-Brindar soporte de calidad y asegurar mecanismos de financiamiento eficientes y equitativos para el

bachillerato, los cuales están bajo presión para proveer fuerza de trabajo con habilidades significativas y generar innovación que impulsen el progreso económico (Banco Mundial, 2011).

En el ámbito de México, se especializaron los centros de formación técnica industrial y formaron los centros de Estudios Tecnológicos para el año de 1969 y es en el periodo donde fue presidente Luis Echeverría (1970-1976) donde se establece la normatividad para la realización de las prácticas profesionales para los estudiantes de las carreras técnicas del nivel medio superior, el enfoque político fue tener un desarrollo económico, dando prioridad a las instituciones industriales y de servicios por medio de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), así como agropecuarias en la Educación Tecnológica Agropecuaria y Forestal (DEGTA) y pesqueras en Educación en Ciencias y Tecnología del Mar (DGCyTM)) (Soto, 2005).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior se planteó en desde el año 2008, que tenía como objetivo impulsar la educación basada en competencias, así como la regulación de los sistemas educativos por medio del Marco Curricular Común y el Sistema Nacional de Bachillerato (Tuirán y Hernández, 2016).

Sin embargo, el Reglamento General de Control Escolar para el Bachillerato Tecnológico aplicable a los estudiantes de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial que autoriza la Secretaría de Educación Pública, no establece la realización de las prácticas profesionales como opción o requisito de titulación, por lo que los estudiantes pueden mostrar desinterés debido a esta falta de normatividad, esto plasmado desde el ciclo escolar 2010-2011 en las Normas Específicas para los Servicios Escolares de los planteles de la Dirección General de Bachillerato, Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, Dirección General de Educación Tecnológica Industrial Coordinación de Organismos Descentralizados Estatales de los Colegios de Es-

tudios Científicos y Tecnológicos (SEP, 2010-2011). Esta situación resulta incongruente con la Reforma Integral de la Educación Superior, ya que trataba de impulsar las competencias profesionales de los estudiantes de bachillerato.

En el país es posible identificar Políticas de Estado dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3º, donde por medio de las reformas se establece la obligatoriedad de la educación media superior junto con la educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica (CPEUM, 2012). Posteriormente se agrega el aspecto de garantizar que la educación obligatoria sea de calidad (CPEUM, 2013). Además del Artículo 5º, que manifiesta que las personas podrán dedicarse a la profesión, industria, comercio o trabajo que le acomode, que sean lícitos, especificando la ley de cada Estado las profesiones que necesiten título para ejercerlas (CPEUM, 2016).

Dentro de las Políticas de Gobierno en la administración inmediata anterior se planteó en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 como una de las 5 metas nacionales es: garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano (PND, 2013-2018).

Para ello se especifican algunas estrategias que ayudan a vincular los estudiantes y egresados de la educación media superior con el sector productivo. Como por ejemplo 1.-Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes a desarrollar aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida. 2.-Impulsar el desarrollo de las vocaciones y capacidades científicas, tecnológicas y de innovación locales, para fortalecer el desarrollo regional sustentable e incluyente. 3.-Democratizar la Productividad. 4.-Promover el incremento de la productividad, la empleabilidad y la capacitación en el trabajo (PND, 2013-2018).

Asimismo referente a las políticas públicas, el gobierno federal promueve el Programa de Becas Media Superior, en la que incluye una Convocatoria de Beca para Prácticas Profesionales, dirigida a los alumnos regulares de instituciones de educación media superior públicas, que estudian profesional técnico o profesional técnico bachiller y con el propósito de aplicar los conocimientos adquiridos y fortalecer su formación profesional mediante prácticas profesionales en el sector productivo, en el sector económico primario, secundario y terciario.

También existe el Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior que permite plantear metas y logros (SIGEEMS, 2018), en este nivel educativo tiene relación con la vinculación de los estudiantes con el sector productivo, ya que verifica el inicio y realización de las prácticas profesionales.

La mejora en el nivel de escolaridad del país y el desarrollo de políticas públicas educativas que logren la vinculación institución-empresa, además de una continua capacitación en y para el trabajo, permitirán incrementar los beneficios individuales, así como el crecimiento y desarrollo económico del país, reflejándose en su ventaja competitiva sostenible.

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (s/f). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. [En línea]. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.html>. Fecha de consulta: 31 de agosto de 2018.

Alarcón, R. (2018). La formación para el trabajo y el paradigma de formación por competencias. *Calidad en la Educación*, (16), 143-156. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.31619/caledu.n16.434>. Fecha de consulta: 21 de enero de 2019.

Banco Mundial (2011). *Learning for All Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. [En línea]. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27790/649590WP0REPLA00WB0EdStrategyOfinal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Fecha de consulta: 23 de enero de 2019.

Becker G. (1983), *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Alianza: Madrid.

Benatuil, D., y Laurito, J. (2015). El rol de las prácticas profesionales supervisadas en una muestra de estudiantes de psicología de una universidad de gestión privada argentina. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7, 397-410. [En línea]. Disponible en: 10.5872/psiencia/7.2.141. Fecha de consulta: 22 de enero de 2019.

Blaug, M. (1982). *Introducción a la economía de la educación*. Aguilar: México.

Bustamante, Y. (2014). La educación media superior en México *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, enero-abril, 2014, pp. 11-22 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480002>. Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2018.

Cannon, P. (2002). *A Handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods*. Londres: Kogan Page.

Chan, M.; Mena, D.; Escalante, J. y Rodríguez, M. (2018). Contribución de las Prácticas Profesionales en la formación de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Yucatán (México). *Formación Universitaria*, 11(1), 53-62. [En línea]. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v11n1/0718-5006-formuniv-11-01-00053.pdf>. Fecha de consulta: 22 de enero de 2019.

CPEUM, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012) Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012, 9 de febrero). México: Diario Oficial de la Federación. [En línea]. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012 Fecha de consulta: 2 de junio de 2018.

CPEUM, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013) Decreto por el que se declara reformado el inciso d) al párrafo segundo de la fracción II del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013, 26 de febrero). México: Diario Oficial de la Federación. [En línea]. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_206_26feb13.pdf. Fecha de consulta: 2 de junio de 2018.

CPEUM, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero y las fracciones III y VIII del artículo 5º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016, 29 de enero). [En línea]. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_227_29ene16.pdf. Fecha de consulta: 23 de enero de 2019.

Gómez, J. (2015). Las competencias profesionales. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 38, (1), 49-55. [En línea]. Disponible en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2015/cma151g.pdf>. Fecha de consulta: 21 de enero de 2019.

Hativa, N. (2001). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Kluwer, Amsterdam.

INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). *La Educación Media Superior en México*. Informe 2010-2011. [En línea]. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador-Pub/P1/D/237/P1D237.pdf>. Fecha de consulta: 1 de junio de 2018

INEGI (2019). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. [En línea]. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/default.html?nc=603>. Fecha de consulta: 21 de enero de 2019.

INEGI (2019a). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. [En línea]. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/default.html?nc=616>. Fecha de consulta: 21 de enero de 2019.

INEGI (2019b). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. PIB y Cuentas Nacionales. Producto Interno Bruto Trimestral. [En línea]. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/default.html?nc=597>. Fecha de consulta: 21 de enero de 2019.

LGE, Ley General de Educación. (2013). Decreto por el que se declara reformado el segundo párrafo de la Ley General de Educación (2013, 10 de junio). México: Diario Oficial de la Federación. [En línea]. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf. Fecha de consulta: 3 de junio de 2018.

Macías, E. (2015). Significado de las prácticas profesionales. La experiencia de un grupo de alumnos de nutrición de la Universidad Guadalajara Lamar. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653 n.º 59/3. [En línea]. Disponible

en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894016>. Fecha de consulta: 23 de enero de 2019.

Mayor, C. (ed.) (2001): *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Síntesis, Madrid.

Michavilla, F. y Martínez, J. (eds.) (2002): El carácter transversal en la educación universitaria. Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Molina, E. (2007). La práctica profesional, componente de formación en la preparación de futuros profesionales. *Investigación Educativa*, 11 (19), 19 – 34.

Morales, J. (1993). Economía de la Educación. CPEIP: Chile.

Murillo, J. (2007). *Las evaluaciones como fuente de información para el diseño de políticas educativas*, ponencia presentada durante el Coloquio Internacional sobre sistemas de evaluación de la educación y políticas públicas. México. [En línea]. Disponible en: http://upepe.sep.gob.mx/cont_portada/coloquio_internacional.html. Fecha de consulta 21 de enero de 2019.

Nieto, R. (2014). Las políticas Educativas en la Educación básica en México. [En línea]. Disponible en: <http://sociologos.com/2014/08/31/las-politicas-educativas-en-la-educacion-basica-en-mexico/>. Fecha de consulta: 17 de agosto de 2017.

O'Connor, D. (2002). Apertura económica y demanda de trabajo calificado en los países en desarrollo: teoría y hechos. *Revista de Comercio Exterior*, 52, (4).

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (1998), *Human Capital Investment. An international comparison*, Center for educational research and innovation. Francia.

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). Serie Mejores Políticas Fomentando un crecimiento inclusivo de la productividad en América Latina. [En línea]. Disponible en: <https://www.oecd.org/latin-america/fomentando-un-crecimiento-inclusivo-de-la-productividad-en-america-latina.pdf>. Fecha de consulta: 23 de enero de 2019.

Oliver, J.; Santana, V.; Ferrer, C. y Ríos, J. (2015). Las prácticas profesionales y la formación laboral en la carrera sistema de información en salud. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 15, (3), 1-18. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347023.pdf>.

pdf. Fecha de consulta: 23 de enero de 2019.

Pacheco, D. (2016). Capital humano: Fundamentos teóricos de la reforma educativa. Ponencia en el 2do Encuentro contra la precarización laboral y en defensa de la educación pública, celebrado en la Facultad de Economía, UNAM, los días 19 y 20 de agosto de 2016. [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/314753097_Capital_humano_Fundamentos_teoricos_de_la_reforma_educativa. Fecha de consulta: 24 de enero de 2019.

Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: PEARSON EDUCACIÓN.

PND, Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018). *Diario Oficial de la Federación*. [En línea]. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013. Fecha de consulta: 12 de agosto de 2017.

Ramírez, D. (2015). Capital humano: una visión desde la teoría crítica. *Cadernos EBAPE.BR*, 13, (2), 315-331. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3232/323236212007.pdf>. Fecha de consulta: 24 de enero del 2019.

Salamanca, L. (2015). Estimación de la tasa de retorno a la Educación. *Redicces*. [En línea]. Disponible en: <http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2044/1/3.%20Estimacion%20de%20la%20tasa%20de%20retorno%20a%20la%20educacion.pdf>. Fecha de consulta: 22 de enero de 2019.

Sánchez, R. (1998). *Derecho y educación*. México, Porrúa.

SEP, Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*. [En línea]. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>. Fecha de consulta: 20 de agosto de 2017.

SEP, Secretaría de Educación Pública. (2016). Glosario de Términos Educación Media Superior. [En línea]. Disponible en: <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/MEDIASUPERIOR2016.pdf>. Fecha de consulta: 23 de enero de 2019.

SEP, Secretaría de Educación Pública. (2018). Decide tus estudios. [En línea]. Disponible en: <http://www.decidetuestudios.sep.gob.mx/vista/>

elige-tu-bachillerato/. Fecha de consulta: 31 de mayo de 2018

Schultz, T. (1972). *El valor económico de la educación*. México: Tecnos.

SIGEEMS, Sistema Integral de la Gestión Escolar de la Educación Media Superior. (2018). [En línea]. Disponible en: <http://www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/sigeems/index.php>. Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2018.

Smith, A. (1776). *The Wealth of Nations* (Gabriel Franco, trad.) *La Riqueza de las Naciones*. Argentina.

Soto, S. (2005). *La Importancia de las prácticas profesionales en la formación técnica de los egresados de los CETis y CBTis del área Metropolitana de Guadalajara*. México: Universidad Pedagógica Nacional. [En línea]. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/21916.pdf>. Fecha de consulta: 23 de enero de 2019.

Trujillo, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10, (5), 307-322. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>. Fecha de consulta: 21 de enero del 2019.

Tuirán, R. y Hernández, D. (2016). Desafíos de la Educación Media Superior en México. [En línea]. Disponible en: http://prepacihuatlan.sems.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/01desafios_ems_mexicorodolfotuiran_0.pdf. Fecha de consulta: 22 de enero de 2019.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). [En línea]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/>. Fecha de consulta: 8 de mayo de 2018.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). [En línea]. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa. Fecha de consulta: 23 de enero de 2019.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). [En línea]. Disponible en: <http://www.unesco.org/>

[new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf). Fecha de consulta: 23 de enero de 2019.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). [En línea]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/>. Fecha de consulta: 8 de mayo del 2018.

Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y Evaluación de Competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8, (2). [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780203>. Fecha de consulta; 10 de noviembre de 2018.

Villarreal, E. (2016). Externalidades del capital humano en México. *El Trimestre Económico*, LXXXIII 4, (332), 747-78. [En línea]. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ete/v83n332/2448-718X-ete-83-332-00747.pdf>. Fecha de consulta: 23 de enero de 2019.

Villalobos, G. y Pedroza, R. (2009). Perspectiva de la Teoría del Capital Humano Acerca de la Relación entre Educación y Desarrollo Económico. *Tiempo de Educar*. 10, (20), 273-306 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987002>. Fecha de consulta: 27 de febrero de 2018.

Villarreal, E. (2016). Externalidades del capital humano en México. *El Trimestre Económico*, LXXXIII 4, (332), 747-78. [En línea]. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ete/v83n332/2448-718X-ete-83-332-00747.pdf>. Fecha de consulta: 23 de enero de 2019.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea

Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8, (2). [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780202>. Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2018.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/estudiante-biblioteca-libros-libro-3500990/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Educación superior en México: resultados y relevancia para el mercado laboral

Higher Education in Mexico: labour market relevance and outcomes

Marco Aurelio Navarro-Leal¹

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha realizado y publicado estudios sobre educación desde hace varias décadas, por su relación que este sector guarda respecto al desarrollo de las sociedades; es quizás a partir de que México ingresa como miembro de ese organismo (en el período presidencial de Carlos Salinas de Gortari), que su incidencia en la política educativa nacional se hace más presente.

A través del tiempo, la presencia de este organismo logró una mayor visibilidad, no solo por los resultados alcanzados en los exámenes internacionales de rendimiento académico sino también por sus valoraciones y recomendaciones en materia de política y administración pública nacional. Quizás también ese crecimiento en visibilidad se deba a que su Secretario General, José Ángel Gurría tuvo como antecedente fungir como Secretario de Relaciones Internacionales en el gabinete del presidente Ernesto Cerdillo y posteriormente Secretario de Hacienda.

Gurría, tampiqueño que va en su tercer período al frente de este organismo con sede en París (su mandato termina hasta el 2021), aparece con frecuencia en los medios nacionales tanto por motivo de presentación de diversos informes relacionados con el sector público, como con el sector educativo. Es el caso de los anuarios estadísticos “panorama educativo” (*Education at a Glance*) a los cuales añade de viva voz, su interpretación sobre los datos nacionales (OCDE, 2018).

Dichas interpretaciones, sin embargo, no carecen totalmente de apoyos analíticos, si bien este organismo también realiza estudios de relevancia para distintos sectores de la administración pública mexicana, como en su momento lo fue el documento Políticas Nacionales de la ciencia y la tecnología. México. (OCDE, 1994), o la Reseña de las políticas de educación superior en México. Reporte de los Examinadores Externos (OCDE, 1996), Exámenes de las políticas nacionales de educación. México (OCDE, 1997),

Fecha de recepción: 08 de enero de 2019/**Fecha de aceptación:** 15 de enero de 2019/**Autor para correspondencia:** mnavarro@uat.edu.mx/Universidad Autónoma de Tamaulipas, Centro de Excelencia/**Dirección:** Centro Universitario Victoria “Lic. Adolfo López Mateos”, Ciudad Victoria Tamaulipas, México, C.P. 87149¹.

Educación hoy (OCDE, 2010), *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico* (OCDE, 2012), el cual fue publicado en español en el 2012 en coordinación con la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE); La estrategia de innovación de la OCDE, coeditado con el Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología (OCDE, 2012), al igual que La educación superior hacia el 2030 (OCDE, 2012), *Policy priorities to upgrade the skills and knowledge of Mexicans for greater productivity and innovation* (OECD, 2015).

Diversas voces han criticado la posición neoliberal de este organismo, como la revista *Expansión* (26/04/ 2015), entre otros. En este contexto, es interesante que, al iniciar un nuevo régimen, el dirigente de este organismo señale que acompañará a la Secretaría de Educación Pública en la elaboración del programa educativo, a propósito de la presentación de un par de documentos: *El futuro de la educación superior en México: Promoviendo calidad y equidad* y *Educación Superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*. Se destaca aquí este último documento en tanto que el primero consume y demanda espacio para un análisis por separado.

Se inicia el documento con una descripción muy actualizada de la educación superior mexicana en el contexto de los países asociados al organismo, así como también un diagnóstico sobre la situación laboral de los egresados de la educación superior en cuanto a sus niveles de empleo, sus ingresos salariales y disparidades según áreas de conocimiento, género, edad y entidades federativas.

Refiere el diagnóstico que para los egresados de la educación superior en México es más difícil obtener un empleo que en otros países; se enfrentan a dos problemas que indican un uso ineficiente de las competencias en el mercado laboral: la informalidad y la sobrecualificación; quizás por ello los egresados son cada vez más emprendedores, se ha incrementado la proporción de egresados jóvenes que trabajan por cuenta

propia o dirigen un negocio que contrata a terceros, especialmente entre quienes estudiaron artes y humanidades, agricultura e ingenierías.

Aunque las egresadas de educación superior representan un poco más de la mitad de los egresados, su tasa de inactividad es tres veces mayor que la de los egresados varones. Los egresados jóvenes reciben menos beneficios que los egresados de mayor edad y es común que muchos inicien su trayectoria laboral en la informalidad.

Por otra parte, 4 de cada 5 empleadores declaran tener problemas para cubrir vacantes: por falta de experiencia, por altas expectativas salariales, por falta de capacitación técnica y de competencias. La mayoría de los empleadores declara que la educación de los egresados es inapropiada para su sector porque el conocimiento disciplinar específico es insuficiente, aspecto que se hace evidente en los exámenes EGEL que aplica el CENEVAL, falta de conexión entre conocimiento adquirido y competencias. Los empleadores solicitan participar en diseño curricular. Una encuesta aplicada a los egresados en 2014 encontró importantes carencias en competencias de comunicación oral y escrita, además de escasa capacidad de síntesis de información y razonamiento lógico; además de que no mostraban sentido de responsabilidad ni proactividad.

Señala el documento que el país no cuenta ni con una visión estratégica ni con mecanismos eficaces de conducción para la educación superior; no hay un enfoque estratégico para mejorar la relevancia de la educación superior para el mercado laboral. La Ley de Coordinación de la Educación Superior de 1978 proporciona directrices básicas, pero los procedimientos para coordinar actividades no son claros. Se han realizado algunas iniciativas como las del Comité Nacional de Productividad y otras iniciativas sectoriales, además de las realizadas por las mismas instituciones de educación superior, sin embargo, son diseños independientes y fragmentados.

Sobre cada uno de los resultados anteriores

elabora 26 recomendaciones para la Secretaría de Educación Pública, agrupándolas en tres conjuntos: a) alinear la educación superior con las necesidades cambiantes del mercado laboral, b) ayudar a los estudiantes a tener éxito en la educación superior y el mercado laboral, c) coordinar el sistema de educación superior para mejorar los resultados y la relevancia para el mercado laboral (OECD, 2019).

Las recomendaciones son de orden diverso y algunas de las cuales ya han tenido algún nivel de realización, pero se presentan algunas que destacan, como: garantizar que los mecanismos de aseguramiento de la calidad incluyan criterios de relevancia sobre el mercado laboral; fomentar la contratación de profesores que ejerzan como profesionales y expertos en la industria; promover programas de formación dual en nivel licenciatura y posgrado; apoyar el emprendimiento; mejorar vinculación con los actores del ecosistema de emprendimiento; garantizar el reconocimiento de saberes adquiridos por otras vías, así como las cualificaciones obtenidas en el extranjero; habilitar itinerarios entre niveles educativos; elaborar pronósticos sobre las necesidades futuras del mercado laboral; generar información sobre resultados de egresados en el mercado laboral y sobre experiencias de los estudiantes; así como instaurar un organismo nacional que coordine iniciativas de las instituciones de educación superior, las del gobierno federal y las de gobiernos estatales.

Independientemente de la afinidad ideológico-política con este organismo, el documento es de lectura obligada tanto para los estudiosos de

la política educativa, como para aquellos que las deciden y los que las llevan a cabo.

REFERENCIAS

OCDE. (1994). *Políticas Nacionales de la ciencia y la tecnología, México*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OCDE. (1996). *Reseña de las políticas de educación superior en México*. Reporte de los Examinadores Externos. México: mimeo.

OCDE. (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OCDE. (2010). *Educación hoy. La perspectiva de la OCDE*. México: OCDE-INITE.

OCDE. (2012). *La educación superior hacia el 2030, 2 vols*. México: OCDE- Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa.

OCDE. (2012). *La estrategia de innovación de la OCDE. Empezar hoy el mañana*. Paris: OCDE- Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología.

OCDE. (11 de 09 de 2018). OCDE. *Mejores políticas para una vida mejor*. Obtenido de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laocdesostiene-queesnecesarioedoblarlosesfuerzosparamejorar-laequidadenlaeducacion.htm>:

ODCE. (2012). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD. (2015). *Mexico. Policy priorities to upgrade the skills and knowledge of Mexicans for greater productivity and innovation*. Paris: "Better policies" series.

OECD. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*. Paris: Higher Education. OECD Publishing.