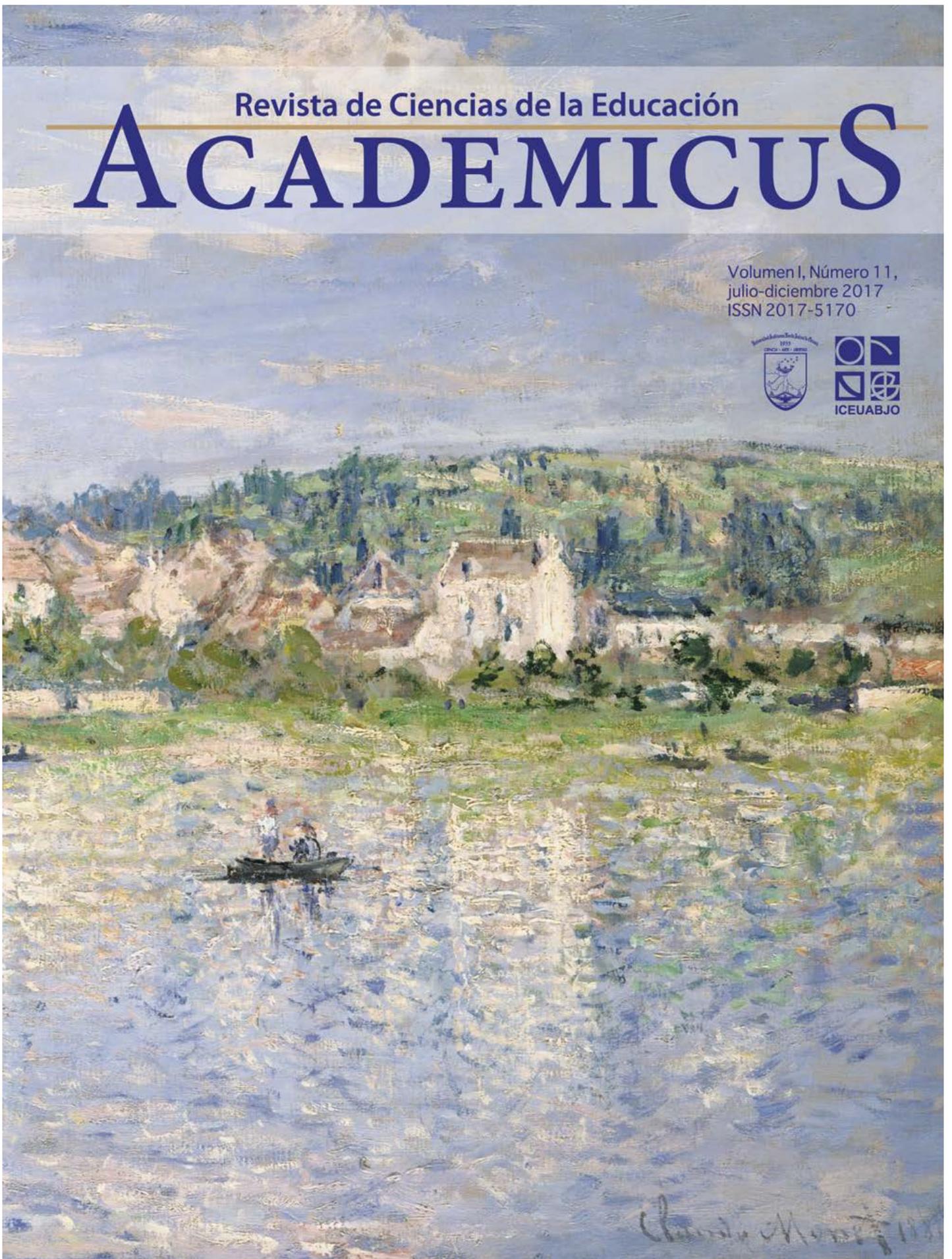


Revista de Ciencias de la Educación

# ACADEMICUS

Volumen I, Número 11,  
julio-diciembre 2017  
ISSN 2017-5170





---

## DIRECTORIO

---

**RECTOR DE LA UABJO**

Eduardo Carlos Bautista Martínez

**SECRETARIA GENERAL**

Leticia Eugenia Mendoza Toro

**SECRETARIO ACADÉMICO**

Javier Martínez Marín

**DIRECTOR DEL ICEUABJO**

Luis Enrique Ramírez López

**EDITOR RESPONSABLE**

Carlos Alberto Martínez Ramírez

**CONSEJO EDITORIAL INTERNO**

Héctor Aguilar Aguilar •  
Jorge Alberto Ruiz •  
Ana Karent Alemán Torres •  
Gabriel Angeles Hernández •  
José Luis Aragón Melchor •  
María Leticia Briseño Maas •  
Alba Cerna López •  
Carlos Eliseo Díaz Córdova •  
Yaroslay Milady Delgado Juárez •  
Lilly Patricia Ducoing Watty •  
María de Jesús Espinosa Benítez •  
Miriam Rosario García Flores •  
Olga Grijalva Martínez •  
Horacio Guevara Cruz •  
Camilo Gabriel Hernández Hernández •  
Tomás Jorge Camilo •  
Erika López Alonso •  
Guadalupe Aurora Maldonado Berea •  
Imelda Erendida Méndez Canseco •  
Vilma Méndez Barriga •  
Pedro Ojeda Garrido •  
Martha Elba Paz López •  
David Pérez Arenas •  
María Anaid Rangel Condado •  
Marco Antonio Reyes Terán •  
Isaías Arturo Rodríguez Cruz •  
Alejandro Velasco Sosa •  
Citlalli Zenteno Castillo •

Profesores del Instituto de Ciencias  
de la Educación de la UABJO

**CONSEJO EDITORIAL EXTERNO**

- Mayte Jiménez Rivero  
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba
- Johannes kniffiki  
Universidad Alice Salomón de Berlín
- Luz Dávalos Murillo  
Nancy Picazo Villaseñor  
Universidad Anáhuac, México Norte
- Salvador Ponce Ceballos  
Joaquín Vásquez García  
Universidad Autónoma de Baja California
- Rogelio Martínez Flores  
Universidad Autónoma Metropolitana
- Felipe Abundis de León  
Universidad Autónoma de Nuevo León
- Humberto Rodríguez Hernández  
Universidad Autónoma de Tamaulipas
- Margarita Galicia Gálvez  
Universidad Autónoma de Tlaxcala
- María Elena Barrera Bustillos  
• Nora Verónica Druet Domínguez  
• Gladys Julieta Guerrero Walker  
Universidad Autónoma de Yucatán
- José María Ruiz Ruiz  
Universidad Complutense
- Juan Carlos Meza Romero  
Universidad de Colima
- Pablo Gómez Jiménez  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Benito Gerardo Guillén Niemeyer  
• Héctor Magaña Vargas  
• Bernardo Antonio Muñoz Riveroll  
Universidad Nacional Autónoma de México
- Ragueb Chaín Revuelta  
Universidad Veracruzana

Diseño editorial y diseño de cubierta  
Alma Vargas García

---

La Revista de Ciencias de la Educación *ACADEMICUS*, año 17, No. 11, julio- diciembre 2017, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68210, Tel. 01 (951) 516 37 10/11, [www.ice.uabjo.mx](http://www.ice.uabjo.mx), [academicus-revista@hotmail.com](mailto:academicus-revista@hotmail.com), Editor Responsable: Carlos Alberto Martínez Ramírez, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-052213040800-102, ISSN: 2007-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Licitud de Título y Contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Permiso SEPOMEX PP20-0002. Impresa por Productos Gráficos el Castor, S.A. de C.V., Mártires de Tacubaya No. 1-“C”, Col. Ex-Hacienda Candiani, Oaxaca, Oaxaca, México, C.P.68130, Tel./Fax. 01 (951) 514-45-11 / 514-45-22. Éste número se terminó de imprimir el 13 de febrero de 2018, con un tiraje de 500 ejemplares.

La Revista de Ciencias de la Educación *ACADEMICUS* ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE/UNAM ([www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx)) y en la Base de Datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal *LATINDEX* ([www.latindex.org](http://www.latindex.org))

La Revista de Ciencias de la Educación *ACADEMICUS* es una publicación semestral que tiene por finalidad ser un espacio de difusión y deliberación de los principales avances de investigación, reflexiones teóricas, filosóficas y científicas del conocimiento educativo, a través de la divulgación en sus páginas de artículos teóricos o empíricos, avances de investigación y reporte final de investigación, a fin de promover el planteamiento de propuestas y alternativas que se deriven de la problematización que circunscribe el pensamiento y acción educativa.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor de la publicación, del Instituto de Ciencias de la Educación (ICEUABJO) o de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO).

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación; sin previa autorización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO).

La publicación de esta Revista se financió con recursos económicos del PFCE 2017.



Créditos de portada:  
Título de la obra: Vétheuil in Summer.  
Autor: Claude Monet.  
Período: Impresionismo.  
Año:1880.  
Recursos de imágenes: El Museo Metropolitano de Arte,  
Nueva York.

# ÍNDICE

---

4

*Editorial*

6

*Desarrollo de competencias del orientador a través de la tutoría entre pares.*

ANDREY MARLENE BRITO SUÁREZ, MARCELA DURÁN ROSADO

Y SANDRA PAOLA SUNZA CHAN

13

*El inicio de una vida profesional: Expectativas del médico veterinario zootecnista.*

JORGE HERNÁNDEZ ESPINOSA

22

*Mediación pedagógica para el desarrollo de las funciones ejecutivas centrales en la primera infancia.*

VERÓNICA CABRERA GUILLÉN, JÉSSICA CORRALES CALDERÓN,

ADRIANA FERNÁNDEZ CALDERÓN, ESTEBAN GUTIÉRREZ ALFARO,

MARGARITA LOAIZA NÁJERA, SHIRLEY ROMERO BONILLA

Y VIVIANA CARAZO VARGAS

31

*Prevalencia del trastorno de la conducta, trastorno negativista desafiante y trastorno explosivo intermitente en adolescentes tempranos.*

DULCE CARRILLO MÉNDEZ

38

*Políticas educativas, jóvenes y escuela en el contexto rural.*

*El caso de la región sur del estado de México.*

ROCÍO ELIZABETH SALGADO ESCOBAR

47

*Criterios editoriales para publicar en ACADEMICUS*

# EDITORIAL



La Revista *ACADEMICUS* número 11 es un esfuerzo unitario que se realiza en el Instituto de Ciencias de la Educación, estableciendo criterios del quehacer en el ámbito educativo, en ese sentido, es necesario recalcar que en la actualidad establecer un dialogo entorno a la educación es necesario. Bajo la coyuntura actual, la emergencia social establece como punto de partida respuestas en las Ciencias de la Educación, a través de la formación docente, análisis en la enseñanza-aprendizaje, la importancia del currículo, etc. Por ello, en este número se establecen principios fundamentales que se necesitan para “reconstruir y discutir”.

En diferentes perspectivas, la sociedad va cambiando-demandando nuevas incidencias en su desarrollo, se le apuesta a una integración del desarrollo humano vinculado a procesos sociales, políticos, culturales, económicos y educativos. Este cambio se da bajo diferentes lógicas, la educación como eje articulador para generar una transformación a las demandas sociales. Por ello, la Revista *academicus* entra al dialogo de acuerdo a esos procesos de cambio que se van generando, una de las premisas colectivas que se establece en la revista es relacional con las perspectivas de la sociedad.

En esa lógica, como primer momento se establece la importancia de las tutorías y las habilidades, criterios de competencias que se demandan, se construye un análisis en base a “los principales retos de la educación superior se encuentra la formación de profesionales con altas capacidades para incorporarse y desarrollarse en el ámbito laboral de su elección.” (Brito, Durán, y Sunza, 2018) Precisamente la esencia de la Revista *academicus* es generar el dialogo-discusión a las nuevas demandas profesionales que se enfrenta la realidad social. Nos encontramos con metodologías cuantitativas y cualitativas, reconstruyendo lo interpretativo para establecer nuevos principios/propuestas de conceptos.

Lo enriquecedor de *academicus* es la multiplicidad de propuestas, la investigación dentro del ámbito educativo es amplio, por ello resulta importante concebir el desarrollo en otras áreas de la ciencia, en ese caso la vida profesional y el apoyo de la integración del estudiante. Esa multiplicidad se hace notar en el artículo “*El inicio de una vida profesional: Expectativas del médico veterinario zootecnista*” valora las expectativas que los médicos veterinarios zootecnistas expresan al obtener su título profesional... expectativas laborales, personales y académicas. (Hernández, 2018) Las propuestas de análisis tienden a contrastar las realidades a las que nos enfrentamos, pero además a establecer nuevos criterios para la formación de las personas.

La construcción epistemológica de nuevos conceptos en la ciencia es importante, por medio de las nuevas construcciones es como las ciencias van avanzando, construyéndose en base a discusiones de conceptos, enunciados, hipótesis, etc. Kuhn establece el criterio de la revolución científica. Por ello que la relevancia y urgencia de la incorporación del conocimiento neurocientífico en la formación y accionar de los actuales y futuros profesionales relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población durante la Primera Infancia (Cabrera, *et.al.*, 2018), sitúa a la Revista *academicus* en el proceso de discusión de conceptos. Es relevante mencionar el artículo “*Mediación pedagógica para el desarrollo de las funciones ejecutivas centrales en la primera infancia*” se une a generar propuestas.

La Revista cumple con el criterio que la academia requiere en este contexto, cada artículo establece análisis de la realidad tan específicas, hacen comprender lo significativo e importante que es la educación en los procesos sociales. Para hacer mención, el artículo “*Prevalencia del trastorno de la conducta, trastorno negativista desafiante y trastorno explosivo intermitente en adolescentes tempranos*”, establece discernimiento entorno al conflicto y las contradicciones en el aprendizaje de jóvenes en secundaria. Debemos de recordar la función real de la secundaria, como institución que acoge adolescentes, radica en la capacidad de escucha, para que despliegue, en conjunto con la sociedad, con los que toman decisiones y con los docentes, formas de atenderlos en sus procesos identitarios, en su imaginario y en su proyecto de vida. (Carrillo, 2018)

Las personas no son entes aislados, esto conlleva a pensar que las personas son seres políticos, sociales, culturales y económicos. A cada instante generamos relaciones sociales, muchas de ellas inertes en relaciones de poder, tanto personal como estructural, por ello, la política y los procesos educativos van acompañados para los procesos de legitimación de reformas, entorno a ello es como se menciona Salgado Escobar, de las premisas de que los objetivos, instrumentos y alcances de las políticas demandan la configuración de renovadas órdenes que aperturen la libertad de representación y la especificidad de los agentes educativos en sus contexto. (Salgado, 2018) es de repensar las políticas educativas en los procesos rurales, las limitantes y alcances de las mismas.

Se insiste en generar una multiplicidad desde la Revista ACADEMICUS, que establezca y responda a los cambios que se están situando en la educación, percibiendo desde lo filosófico hasta el quehacer político del país y otras regiones del mundo. Que sea parte constante de la discusión de la educación, cumpliendo los requisitos de crítico y prepositivo.

Atentamente  
“CIENCIA, ARTE, LIBERTAD”

**Isaías Arturo Rodríguez Cruz**  
**Profesor de asignatura del ICEUABJO**

# *Desarrollo de competencias del orientador a través de la tutoría entre pares.*

Andrey Marlene Brito Suárez<sup>✉</sup>

Marcela Durán Rosado<sup>✉✉</sup>

Sandra Paola Sunza Chan<sup>✉✉✉</sup>

## RESUMEN

La formación de orientadores ha cobrado gran importancia debido a los retos que se enfrentan en los diversos contextos educativos a raíz de los procesos de transformación de la sociedad. Así, el perfil del profesional de la orientación, demanda una amplia gama de competencias vinculadas con sus funciones dentro de las áreas de intervención de prevención y desarrollo, procesos de enseñanza aprendizaje, desarrollo de la carrera, así como atención a la diversidad. Esto implica grandes retos para los programas de formación inicial de orientadores, debido a que se plantean interrogantes con respecto a cuáles son los modelos más pertinentes, las estrategias más efectivas y las acciones concretas que más favorecen las competencias propias de este perfil profesional.

Puede señalarse que la tutoría entre pares puede ser una estrategia que beneficie a los estudiantes que desempeñan las funciones tutoriales, constituyéndose en una oportunidad para la aplicación de saberes teóricos, para la práctica de habilidades específicas y para el desarrollo de actitudes. El presente trabajo se centra en conocer las competencias para la orientación que fueron desarrolladas por estudiantes de una licenciatura en educación a partir de su participación en un programa de tutoría entre pares. Los resultados indican que los tutores pares perciben haber desarrollado competencias propias del perfil del orientador educativo en todas las dimensiones analizadas en el presente estudio y que este programa les proporciona oportunidades de práctica y de acercamiento al mundo laboral adicionales a las que integran el plan de estudios de la licenciatura que cursan.

## PALABRAS CLAVE

Perfil del Orientador Educativo. Competencias. Tutoría entre Pares. Formación Universitaria.

## ABSTRACT

The training of educational counselors has now become very important due to the challenges they face in the various educational contexts as a result of the processes of transformation

of society. In this way, the profile of the guidance professional demands a wide range of competencies for the exercise of their functions within the intervention areas involved in prevention and development, teaching learning processes, career development, as well as The attention to diversity. The above statements imply great challenges for the initial training programs of educational counselors, because questions are raised as to which are the most relevant models, the most effective strategies and the concrete actions that will most favor the competences of this professional profile.

In this respect, it can be pointed out that peer tutoring can be a strategy that benefits students who perform the tutorial functions, being an opportunity for the application of theoretical knowledge, for the practice of specific skills and for the development of attitudes. The present work focuses on knowing the competencies for orientation that were developed by students of a degree in education from their participation in a peer tutoring program.

The results indicate that the peer tutors perceive to have developed competences of the profile of the educational supervisor in all the dimensions analyzed in the present study, from the design, implementation and evaluation of tutoring

---

<sup>✉</sup>Bachiller, Licenciada en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), tutora par del Programa de Tutoría entre Pares del Centro de Orientación de la Facultad de Educación. Correo electrónico: andrey.brito.180694@hotmail.com.

<sup>✉✉</sup>Maestra en Psicología Aplicada en el Área Clínica para Adultos, Maestra en Consejería y Educación de la Sexualidad, Profesora de Carrera de la Universidad Autónoma de Yucatán, Coordinadora del Centro de Orientación de la Facultad de Educación. Correo electrónico: mduran@correo.uady.mx.

<sup>✉✉✉</sup>Maestra en Orientación y Consejo Educativos, Profesora de Carrera de la Universidad Autónoma de Yucatán, orientadora y responsable del Programa de Tutoría de la Facultad de Educación. Correo electrónico: ssunza@correo.uady.mx.

sessions between peers, which were developed in a context of additional application to the curricular spaces offered in the educational program of the degree in education that they study.

#### KEYWORDS

Profile of the Educational Supervisor. Competences. Peer Tutoring. University Education.

#### INTRODUCCIÓN

La incorporación del enfoque por competencias a diversos contextos ha permeado el ámbito de la educación superior en la actualidad, reconfigurando la manera en que se concibe al profesional competente, la literatura coincide en describirlo como aquel que puede regular el modo en que construye sus conocimientos y habilidades, utilizándolos de forma pertinente para intervenir en la resolución de los retos y problemáticas propios del contexto en el que desempeña sus funciones; esto sin dejar de lado la práctica ética y las actitudes esperadas de un profesional.

De acuerdo con Vélaz (2008), de este enfoque se derivan dos conclusiones importantes, por un lado, resalta el hecho de que para ser competente profesionalmente no se requiere únicamente de conocimientos y técnicas especializadas. Por otro lado, es necesario señalar que el enfoque por competencias combina la “lógica profesional” con la “lógica disciplinar” en los sistemas de formación y de acreditación, lo cual comporta oportunidades hasta ahora descuidadas; esto plantea muy serias interrogantes a los programas que tienen como una de sus finalidades la formación inicial de profesionales de la educación que consideran entre sus áreas disciplinares la orientación educativa.

De acuerdo con Rojo (2007), dichas cuestiones se mantienen sin respuesta hasta el momento, sin embargo, a partir de la creación de la tutoría entre pares se han explorado nuevas formas de incurrir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de futuros profesionales de la orientación. Debido a esto se considera necesario conocer el modo en el que los programas de tutoría entre pares pueden contribuir a la formación inicial de orientadores especializados al constituirse en un escenario que les provee de oportunidades de práctica en los procesos de acompañamiento académico, social y personal de estudiantes con diversas necesidades, abriendo la posibilidad de fortalecer sus competencias a través de un aprendizaje significativo y vivencial.

El propósito de este estudio es explorar aquellas competencias profesionales en el área de la orientación educativa que ha desarrollado el alumnado de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) a partir de su reclutamiento, formación, capacitación y desarrollo como tutores pares. El

objetivo general de esta investigación fue identificar las competencias para el ejercicio de la orientación educativa que han desarrollado los estudiantes a través de su experiencia como facilitadores en el Programa de Tutoría entre Pares de la Facultad de Educación de la UADY. Los objetivos específicos se centran en:

1. Identificar las competencias propias del perfil profesional del orientador educativo que han desarrollado los tutores pares a partir de su experiencia colaborando en este programa.
2. Analizar el impacto del Programa de Tutoría entre Pares en la formación del alumnado de la Facultad de Educación de la UADY que colabora en el mismo.

#### LAS COMPETENCIAS DEL ORIENTADOR EDUCATIVO

La definición de perfiles que ha adoptado el enfoque de competencias en la educación superior surge como respuesta al cambio social y tecnológico, a la concatenación de saberes no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino también de aquellos que incorporan globalmente una concepción del saber, del saber hacer y del saber convivir. La principal diferencia que se encuentra con respecto al modelo tradicional es la valoración del contenido vinculado con el conocimiento que la sociedad considera pertinente (Vargas, 2008).

Entre los principales retos de la educación superior se encuentra la formación de profesionales con altas capacidades para incorporarse y desarrollarse en el ámbito laboral de su elección. Los planteamientos actuales han considerado que esto sólo es posible si en su formación existe una armonía entre la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la práctica de valores orientados a su perfil profesional (Vázquez, 2001). Siguiendo estas ideas, Pavié (2011), señala que una competencia puede definirse como aquella capacidad de movilizar diferentes conocimientos y recursos con el fin de enfrentar una situación problemática individual o social de manera profesional. Por otro lado, Zapata (2005), asegura que no es posible enfocarse únicamente en una definición de competencia, ya que esto puede resultar sesgado debido a que existen diferentes y múltiples disciplinas en las que se maneja este término, además el contexto cultural también influye en su definición. Pero, sí es posible visualizar y tener una perspectiva sobre las competencias, ya que estas se resumen a la integración de saberes: saber-ser, saber-hacer, saber-aprender, entre otros.

La formación de profesionales basada en competencias tiene el fin de preparar al estudiantado para que sean personas que logren manejar estratégicamente diversas circunstancias laborales utilizando diferentes habilidades y destrezas para actuar potencialmente de forma profesional en su área laboral. Esta formación se basa en la adquisición de experiencias

contextuales del sujeto: sociales, afectivas, cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras, que permitan asegurar el adecuado ejercicio de su rol profesional (Vázquez, 2001).

Partiendo de las ideas anteriormente propuestas puede decirse que las competencias en el campo de la orientación educativa son aquellos recursos personales que el orientador moviliza al enfrentarse a las diversas situaciones problemáticas que, de manera cotidiana, se originan en el desarrollo de sus funciones. Ante esto, el perfil del orientador debe estar encaminado a saber cuándo y cómo poner en marcha las competencias ligadas a su labor, dichas competencias se centran en el dominio observable de conocimientos, habilidades generales y especializadas, así como las actitudes que identifican a un profesional como orientador (Vicario, 2009).

De modo más específico, es posible aseverar que existen diversas aproximaciones al perfil de competencias del orientador. A nivel internacional resaltan las iniciativas de la AIOEP (2003), así como los proyectos derivados de ella, por ejemplo, Repetto, Ferrer, Manzano y Malik (2002), Gamboa et al. (2010) y Cabrera (2006). Asimismo, vale la pena resaltar los trabajos de la Asociación Castellano Leonesa de Psicología y Pedagogía en España y de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO). En el caso del presente trabajo se tiene como base el modelo planteado por González y Martín (2012), quienes engloban las competencias en cinco categorías, las cuales se describirán a continuación.

Primeramente, se encuentra el área de las competencias emocionales. Ésta hace referencia a la capacidad para manejar adecuadamente y de forma eficaz las emociones ante determinadas situaciones y contextos; engloba las competencias de autocontrol, empatía, tolerancia a la frustración y fomento de la inteligencia emocional. Seguidamente están las competencias relacionales, las cuales abarcan la capacidad para interactuar con otras personas del entorno, principalmente del laboral; aquí se ubican la de orientación al usuario, el establecimiento de relaciones, la cordialidad y la influencia.

El área de las competencias para la gestión de tareas también forma parte del perfil del orientador y comprende la capacidad para diseñar y llevar a cabo las tareas vinculadas con esta labor; integra la planificación y organización, análisis, preocupación por orden y calidad, flexibilidad, iniciativa, toma de decisiones, orientación hacia resultados e innovación. La siguiente categoría hace referencia a las competencias de aprender a aprender, es decir, la capacidad para emprender y organizar un aprendizaje individual o grupal. El aprendizaje debe resultar del uso de los recursos necesarios para identificar y analizar nuevos conocimientos, y si éste es de forma grupal, debe incluir a todo el equipo de trabajo. Las competencias que constituyen a esta área son la de búsqueda de información, trabajo en equipo y actualización.

Por último, se encuentra el área de competencias digitales, que hace referencia a la capacidad para usar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Las competencias presentes en esta área son la de elaboración de documentos y su comunicación, familiaridad con equipos informáticos, uso de herramientas de la web 2.0 y manejo y uso de internet y redes sociales.

#### LA TUTORÍA ENTRE PARES Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DEL ORIENTADOR EDUCATIVO

La tutoría entre pares surge de la necesidad de desarrollar un proceso de acompañamiento flexible y complementario a la tutoría individual llevada a cabo por el profesorado, a fin de apoyar a un estudiante a lo largo de su trayecto académico. Este tipo de intervención está basado en el establecimiento de una relación de confianza en la que los estudiantes de ciclo inicial se benefician de la experiencia y los aprendizajes de estudiantes de semestres avanzados. Los motivos que impulsaron a la creación de este tipo de programas son la exigencia para poner en marcha una estrategia pedagógica que proporcione a los orientados un clima de confianza basado en su propio lenguaje, la preocupación por la formación y permanencia del alumnado universitario y la búsqueda del logro de la calidad de la oferta educativa (Panzetta, 2015).

De acuerdo a Meraz (2015), la tutoría entre pares es una estrategia organizativa que ayuda a la adaptación y regulación del desempeño de las nuevas generaciones de alumnos por medio de integrantes de antiguas generaciones. Esta estrategia se basa prácticamente en seleccionar a estudiantes que actúen como tutores que acompañan y brindan orientación a otros estudiantes. Por lo tanto, se puede definir al tutor par como el alumno que posee las habilidades, las capacidades y la experiencia necesaria para asesorar y ayudar a estudiantes noveles con el propósito de facilitar su proceso de transición y adaptación a la vida universitaria, por medio de una orientación que satisfaga las necesidades que presente el alumno beneficiario del proceso de tutoría. Además, todo estudiante que se convierte en tutor par goza de la posibilidad de adquirir una formación específica en el campo de la orientación, que se convierte en una experiencia pre-profesionalizadora (Pérez y Alfonso, 2005).

Para finalizar, es indispensable señalar que diversos estudios (Restrepo et al., 2016; Botello y Parada, 2013; Gisbert y Coll, 2015; Soane *et al.*, 2016; Saccone y Pacífico, 2016) resaltan el impacto potencial de los programas de tutoría entre pares en la formación de competencias para los estudiantes que participen como facilitadores. Por lo cual, la importancia de estudios como el que concierne al presente trabajo es de especial interés para contribuir a las interrogantes existentes en relación con el desarrollo de competencias en programas de formación inicial

de licenciados en educación, en el área de la orientación educativa.

#### ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presente investigación corresponde a un diseño mixto, debido a que se recolectaron y analizaron datos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, asimismo el abordaje de los resultados es estadístico-descriptivo. La muestra fue conformada por alumnado de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Educación de la UADY, con edades entre 21 y 24 años; el muestreo fue por conveniencia, siendo el criterio de selección el contar con, por lo menos, un año de experiencia como facilitador en el programa de tutoría entre pares. Se identificó a 8 estudiantes que cumplieron con el criterio y fueron invitados a participar en el estudio.

El instrumento que se empleó para recopilar los datos de la investigación se creó con base en las competencias planteadas en los trabajos de González y Martín (2012) y de Cabrera (2010); se le denominó "Cuestionario de competencias para la orientación" y constó de 33 ítems, a los cuales se responde a partir de una escala tipo Likert; los reactivos incluyen competencias propias del perfil del orientador educativo, las cuales se agrupan en cinco dimensiones: emocional, relacional, gestión de tareas, aprender a aprender y digital. Este instrumento fue validado a partir del arbitraje de orientadores e investigadores expertos.

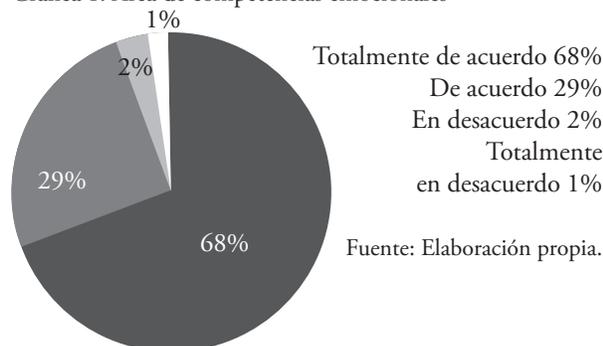
Posterior a la recolección de datos, se trabajó con una base de datos en el Statistical Package for the Social Science (SPSS), v.18; a partir del análisis de frecuencias y porcentajes se procesaron los datos, analizando los resultados que se presentan en breve.

A continuación, se presentan los resultados de la investigación agrupados de acuerdo con las dimensiones de análisis.

##### a. Dimensión emocional

En la gráfica 1 se presenta la distribución de porcentajes de las respuestas dadas por los tutores pares al cuestionados sobre diferentes aspectos relacionados con las competencias emocionales propias de los orientadores educativos, a fin de valorarlas e indicar en qué medida su experiencia como tutor par contribuyó al desarrollo de las mismas.

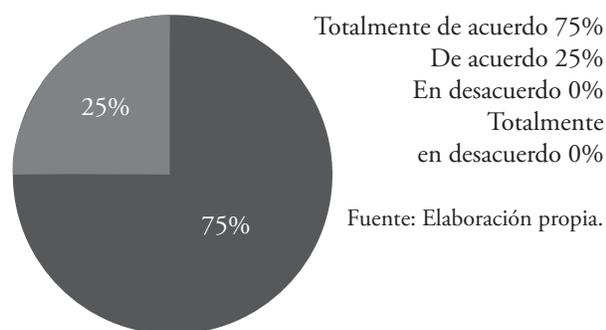
Gráfica 1. Área de competencias emocionales



En la gráfica 1 se observa que el 97% de los participantes refieren estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la contribución de su acción como tutores pares al desarrollo de las competencias del área emocional enfocadas en la escucha activa, la empatía, la tolerancia a la frustración, el desarrollo de actividades de apoyo emocional a otros y la capacidad de apoyo a otros de acuerdo con sus necesidades. De acuerdo con esto, es posible afirmar que la mayoría de los tutores pares, a partir de su participación en el Programa de Tutoría entre Pares, es capaz de controlar las emociones para evitar reacciones negativas ante un problema personal o situacional; escuchar con paciencia las ideas, pensamientos, consideraciones, sentimientos y preocupaciones de otras personas; actuar con empatía ante las preocupaciones de otras personas; comprender los pensamientos, sentimientos o preocupaciones de otras personas, aunque no lo expresen verbalmente; evitar bloqueo y frustración ante situaciones de fracaso; desarrollar actividades en pro del apoyo emocional de las personas, ya sea de manera individual o de forma grupal; e inclinarse por ayudar a otras personas para que logren satisfacer sus necesidades (González y Martín, 2012).

##### b. Dimensión relacional

Gráfica 2. Análisis del área de competencias relacionales



ICEUABJO 2017



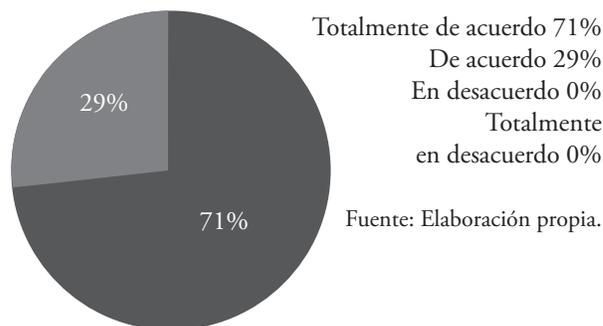
En la gráfica 2 se observa que el 100% de estudiantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo con el impacto de su participación en el programa de tutoría entre pares para el desarrollo de todas las competencias de esta dimensión. Esto es aún más marcado en dos competencias: a) proporcionar la información adecuada, orientación y consejo profesional a las personas atendidas para facilitar el tránsito de alguna problemática y b) ofrecer confianza, afabilidad y un clima positivo a las personas que solicitan apoyo.

Los resultados que demuestra la gráfica 2 permiten afirmar que todos los tutores pares desarrollaron las competencias de la dimensión relacional al punto de ser capaces inclinarse por ayudar a otras personas para que logren satisfacer sus necesidades; adaptar la forma de comunicación de acuerdo a las características de diferentes personas, desde aspectos relacionados con la edad hasta diferencias culturales; evitar realizar críticas a las personas que buscan apoyo; verse a sí mismos como personas capaces de manejar técnicas de motivación para influir sobre las personas con el fin de que afronten positivamente determinados cambios; realizar un diagnóstico de las sesiones de orientación a partir de un análisis las características y necesidades del tutorado o grupo; persuadir a las personas para que reflexionen acerca de sí mismos y de sus acciones para que tomen decisiones y resuelvan dificultades; saber proporcionar la información adecuada, orientación y consejo profesional a las personas atendidas para facilitar el tránsito de alguna problemática; actuar con gran tolerancia y comprensión ante las situaciones de fracaso; y ofrecer confianza, afabilidad y un clima positivo a las personas que buscan apoyo (González y Martín, 2012).

### c. Dimensión de gestión de tareas

En la gráfica 3 se presenta la distribución de porcentajes de las respuestas dadas por los tutores pares al ser cuestionados sobre diferentes aspectos relacionados con las competencias de gestión de tareas propias de los orientadores educativos, a fin de valorarlas e indicar en qué medida su experiencia como tutor par contribuyó al desarrollo de las mismas.

Gráfica 3. Área de competencias para la gestión de tareas



En la gráfica 3 se observa que, en todas las competencias propias de esta dimensión, el 100% de los participantes estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con el hecho de su desarrollo se vio favorecido por su experiencia como facilitadores en el programa de tutoría entre pares. Los resultados fueron similares en lo referente a las competencias para aprender a aprender, como puede observarse en la gráfica 4.

Gracias a los resultados expuestos en la gráfica anterior se puede asegurar que todo el alumnado que fungió como tutor par del Programa de Tutorías entre Pares desarrolló competencias para ser capaz de organizar y coordinar diferentes tareas o planes de trabajo; conocer técnicas para recolectar datos y toda la información necesaria acerca del tutorado, identificando y discriminando aquello que sea prioridad o importante; optimizar la cantidad y tipo de recursos que se poseen, con el fin de lograr calidad en las sesiones de tutoría; adaptarse para trabajar de manera óptima y eficaz con diferentes tipos de personas, diferentes situaciones y diferentes ambientes; actuar de modo expedito ante la identificación de un obstáculo para darle solución, con el objetivo de evitar un futuro conflicto; realizar un plan de acción asumiendo los riesgos necesarios con tal de lograr objetivos planteados; orientarse a alcanzar los resultados que se esperan en cada sesión a través de una adecuada gestión de recursos; buscar innovar los recursos, sesiones, ideas o actividades cuando se trata de orien-

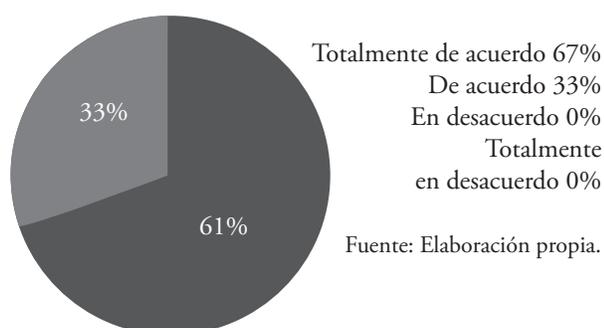


tar a una persona; diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar una sesión de tutoría para atender las necesidades de un tutorado o grupo de tutorados; y asesorar a las personas reuniendo, organizando, actualizando y proporcionando la información adecuada con respecto a procesos de orientación (González y Martín, 2012).

#### d. Dimensión de aprender a aprender

En la gráfica 4 se presenta la distribución de porcentajes de las respuestas dadas por los tutores pares al ser cuestionados sobre diferentes aspectos relacionados con las para aprender a aprender, propias de los orientadores educativos, a fin de valorarlas e indicar en qué medida su experiencia como tutor par contribuyó al desarrollo de las mismas.

Gráfica 4. Área de competencias para aprender a aprender

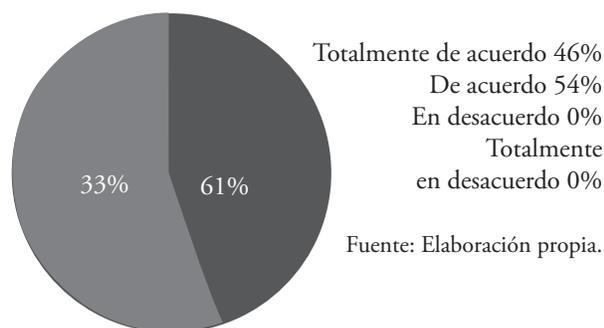


De acuerdo a los resultados anteriores se puede observar que el 100% de los tutores pares, es decir, todos los participantes del Programa de Tutorías entre Pares están de acuerdo o totalmente de acuerdo con el hecho de su desarrollo se vio favorecido por su experiencia como facilitadores en el programa de tutoría entre pares. A partir de esta experiencia, ellos son capaces de buscar los medios para investigar e informarse con el fin de lograr una formación significativamente como orientador; renovar los aprendizajes para evitar caer en la ambigüedad al momento de diseñar e impartir sesiones; y determinar la efectividad de las sesiones de tutoría (González y Martín, 2012).

#### e. Dimensión digital

Por último, en la gráfica 5 se presenta la distribución de porcentajes de las respuestas dadas por los tutores pares al ser cuestionados sobre diferentes aspectos relacionados con las competencias digitales propias de los orientadores educativos, a fin de valorarlas e indicar en qué medida su experiencia como tutor par contribuyó al desarrollo de las mismas.

Gráfica 5. Área de competencias digitales



#### CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación han permitido conocer cuáles son las competencias del perfil del orientador educativo que el programa de tutoría entre pares de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán permitió que desarrollaran los estudiantes que participaron como facilitadores. Además, posibilita conocer a qué dimensiones corresponden, a fin de determinar las fortalezas y posibles áreas de mejora de este programa.

Con respecto al primer objetivo, se concluye que el programa en cuestión contribuyó al desarrollo de competencias propias del orientador en todas las dimensiones analizadas, especialmente en las competencias relacionales, para la gestión de tareas y para aprender a aprender. Se identifican algunas áreas que es posible reforzar en las competencias emocionales y las de índole digital. Con respecto al segundo objetivo es posible señalar que el impacto del Programa de Tutoría entre Pares en la formación del alumnado de la Facultad de Educación de la UADY que colabora en el mismo es alto, debido a que provee de experiencias y escenarios de aplicación que van más allá de los que se ofrecen en directa vinculación con el plan de estudios de la Licenciatura en Educación.

Se puede concluir que el Programa de Tutoría entre Pares resulta un medio eficaz para la formación de orientadores del ámbito educativo. Este permite que el alumnado adquiera y desarrolle competencias básicas para la orientación y tutoría, identificándose como un agente de apoyo para la educación universitaria. La capacitación como tutores, la práctica de la tutoría y el acercamiento a la labor orientadora proporcionan herramientas necesarias para que el estudiantado goce de una preparación integral para su vida profesional. ✎

FUENTES DE CONSULTA

- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (2003). *Competencias internacionales para los orientadores educativos y profesionales*, Berna: AIOEP. Disponible en: <http://iaevg.net/iaevg.org/IAEVG/nav276b.html?lang=4&menu=1&submenu=5> consultado el 16 de octubre de 2007.
- Botello, I. C., y Parada, S. E. (2013). "Tutorías entre pares: una oportunidad de formación para futuros profesores de matemáticas" en *Revista Científica*. Disponible en: <file:///C:/Users/andre/Downloads/5968-27246-1-PB.pdf> consultado el 24 de mayo de 2017.
- Cabrera, G. (2010). "Competencias profesionales de los orientadores educativos mexicanos" en *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 2, No. 21. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11540> consultado el 22 de mayo de 2017.
- Gamboa, A., Cerdas, V., Fallas, M., Ortega, J. y Vargas, J. (2010). "Las competencias en la Orientación del Siglo XXI: un acercamiento a la realidad costarricense" en *Revista Electrónica Educare*, Vol. 1, No. 14. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115606014>
- Gisbert, D. D., y Coll, M. F. (2015). "Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica" en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, No. 13. Disponible en: <file:///C:/Users/andre/Downloads/Dialnet-PracticasDeTutoriaEntreIgualesEnUniversidadesDelEs-5122228.pdf> consultado el 24 de mayo de 2017.
- González Mayoral, R. M., y Martín Biezma, C. (2012). *Competencias clave del orientador*, S/F. Disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2012/06/11/competencias-clave-orientador-5569/> consultado el 21 de mayo de 2017.
- Meraz, M. J. (2015). "Modelo para la implementación de la tutoría entre pares" en *Atenas*, Vol. 3, No. 31. Disponible en: <file:///C:/Users/andre/Downloads/MODELO%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACI%20C3%93N%20DE%20LA%20TUTOR%20C3%8DA%20ENTRE%20PARES.pdf> consultado el 23 de mayo de 2017.
- Panzetta, F. (2015). *Tutorías entre pares*, S/F. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/7835/1/Panzetta%20c%20Fiorella.pdf> consultado el 23 de mayo de 2017.
- Pavié, A. (2011). "Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente" en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 1, No. 14, consultado el 20 de mayo de 2017.
- Pérez, P. R., y Alfonso, M. C. (2005). "La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional" en *Educación*, No. 36. Disponible en: <file:///C:/Users/andre/Downloads/48984-50077-1-PB.pdf> consultado el 23 de mayo de 2017.
- Repetto, E.; Ferrer, P.; Manzano, N.; Malik, B. et. al. (2002). *Qualification standards for Educational Guidance and Career Services Providers. Workshop presented at the World Congress of the International Association for Educational and Vocational Guidance, Warsaw*: University of Warwick.
- Restrepo et al, A. I. (2006). "Tutores Pares en la Facultad de Medicina" en *Revista Ciencias de la Salud*. Disponible en: <file:///C:/Users/andre/Downloads/545-1904-1-PB.pdf> consultado el 24 de mayo de 2017.
- Rojó, V. Á. (2007). "Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación" en *Educación XXI*, No. 10. Disponible en: <file:///C:/Users/A09000799/Downloads/295-925-1-PB.pdf> consultado el 09 de mayo de 2017.
- Saccone, J., y Pacífico, A. (2016). *Programa de tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral: estrategia para reducir el abandono en el ingreso*, s/f.
- Soane et al, M. H. (2016). *Tutoría entre pares: primera experiencia de curso curricular opcional de la Udelar*, s/f. Disponible en: <file:///C:/Users/andre/Downloads/939-1708-1-sm.pdf> consultado el 24 de mayo de 2017.
- Vázquez, Y. A. (2001). "Educación basada en competencias" en *Educación: revista de educación/nueva época*, No. 16. Disponible en: [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-Educacion\\_basada\\_en\\_competencias.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-Educacion_basada_en_competencias.pdf) consultado el 20 de mayo de 2017.
- Vicario, V. P. (2009). "Competencias del orientador escolar" en *Papeles Salmantinos de Educación*, No. 12. Disponible en: <file:///C:/Users/andre/Downloads/0000029470.pdf> consultado el 20 de mayo de 2017.
- Zapata, W. A. (2005). "Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano" en *Revista iberoamericana de educación*, Vol. 9, No. 36. Disponible en: [http://cursos.leon.uia.mx:8081/rid=1158334411341\\_958429908\\_2683/1036Salas.pdf](http://cursos.leon.uia.mx:8081/rid=1158334411341_958429908_2683/1036Salas.pdf) consultado el 20 de mayo de 2017.

# *El inicio de una vida profesional: Expectativas del médico veterinario zootecnista.*

Jorge Hernández Espinosa 

## RESUMEN

El inicio a la vida profesional resulta todo un desafío para un estudiante universitario que obtiene su título profesional, ya que se enfrentará a diversos desafíos y retos que deberá enfrentar con el fin de llevar a cabo su ejercicio profesional. Es por ello, que se realizó el presente trabajo, con el propósito de conocer las expectativas que los médicos veterinarios zootecnistas expresan al obtener su título profesional, para ello mediante una encuesta auto-administrada los profesionistas voluntarios respondieron a la misma. Las respuestas que se obtuvieron se clasificaron en tres categorías: Expectativas laborales, personales y académicas. Las mujeres profesionistas que participaron expresaron tener mayores expectativas en el ámbito laboral; mientras que los varones expresaron tener mayores expectativas tanto en lo laboral como en lo académico. Por lo que, diversos factores (sociales, familiares, económicos, entre otros) pudieran estar involucrados directamente en la manera en la que los jóvenes expresan sus expectativas profesionales.

## PALABRAS CLAVE

Enseñanza Superior. Expectativas Profesionales. Medicina Veterinaria y Zootecnia.

## ABSTRACT

The beginning to the professional life is a challenge for a university student who obtains his grade, since he will face diverse challenges in his professional practice. It is for this reason, that the present work was carried out, in order to know the expectations that the veterinary medicine doctors express when they obtaining their professional grade, for this through a self-administered survey the volunteer professionals responded to the same one. The answers that were obtained were classified into three categories: Job, personal and academic expectations. The professional women who participated expressed higher expectations in the job; while men expressed two higher expectations (job and academic expectations). Therefore, many factors (social, family, economic, among others) could be directly involved in the way in which young people express their professional expectations.

## KEYWORDS

Higher Education. Professional Expectations. Veterinary Medicine Practitioners.

## SOCIEDAD

El nacimiento y desarrollo de la profesión veterinaria están ligados con el surgimiento de la civilización. En el momento en que el ser humano consiguió domesticar por primera vez a los animales, se generó la necesidad de identificar y atender las necesidades sanitarias, reproductivas y de alimentación de los mismos.

Al parecer, las primeras ciudades y estados que surgieron fueron en el Oriente Medio, en las regiones que hoy corresponden a Irak, Siria y los países limítrofes. Así que, con la domesticación de los animales surgieron los primeros veterinarios, quienes eran los personajes encargados de velar por la salud de las especies de producción, como las vacas y los borregos y de las especies utilizadas para el trabajo, como los caballos y los asnos. De aquella época, poco se sabe sobre cómo los veterinarios se formaban y qué técnicas utilizaban para llevar a cabo su labor (Dunlop y Williams, 1996).

En nuestros días, el ámbito laboral de la medicina veterinaria cambia constantemente; ya que existen diversas influencias demográficas, políticas, ambientales, sanitarias, tecnológicas y económicas, que generan cambios en el desarrollo y en el quehacer del médico veterinario zootecnista. Estos cambios, no sólo tienen un impacto significativo en el ejercicio profesional; sino que también lo tienen, en el proceso educativo de la

---

<sup>6</sup>Médico Veterinario Zootecnista, egresado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Maestro en Ciencias de la Salud y la Producción Animal por la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctor en Educación por el Instituto Universitario Internacional de Toluca. Profesor de Tiempo Completo Definitivo, 25 años de antigüedad, adscrito al Departamento de Morfología de la FMVZ de la UNAM, actual Jefe del Departamento de Morfología. Correo electrónico: jorgehe@unam.mx

medicina veterinaria y zootecnia.

Para que los veterinarios sean justamente reconocidos y remunerados por sus conocimientos, compasión, integridad, y discernimiento, es necesario que demuestren su importancia y relevancia a las nuevas tendencias y necesidades de la sociedad. Es por ello que se considera que las actuaciones veterinarias que más benefician a la sociedad, son aquellas que demandan y capitalizan los conocimientos y habilidades particularmente desarrolladas por la educación en medicina veterinaria (AAVMC, 2007).

Para los jóvenes médicos veterinarios zootecnistas, así como para los profesionales de cualquier área de recién ingreso, la inserción en el mercado de trabajo es uno de los procesos más relevantes en el tránsito hacia la etapa de la vida del adulto. Mismo que se acompaña con la búsqueda de la autonomización. Este ingreso implica el enfrentamiento de los jóvenes a lógicas, códigos y normas propias de cada uno de los espacios sociales. Los cuales en ocasiones pueden ser distintos a los conocidos durante la infancia y la adolescencia dentro del ámbito familiar y educativo. A su vez, la inserción laboral configura de manera considerable no solo el nivel del bienestar material, por ser la fuente principal proveedora del ingreso para la mayoría de las personas, sino que genera vínculos que facilitan la integración y el reconocimiento social; así como el desarrollo de las redes y del capital social, mediante la participación en acciones colectivas, en las que influye directa o indirectamente. Es por ello, que la manera en que los jóvenes logren configurar su inserción laboral es, por tanto, un factor clave; no solo de su presente; sino también de su futuro (Levinson, 1978).

La inserción laboral juvenil se caracteriza por presentar las tasas de desempleo más altas, comparadas con el resto de los miembros activos en una sociedad, así como por tener importantes niveles de precariedad, informalidad y subempleo. Estas características, presentes en la mayoría de los países, muestran las dificultades, que tendrán cada nueva generación de profesionales, para acceder y consolidar su participación en este espacio privilegiado de las relaciones sociales, así como en la distribución de bienes y beneficios de la sociedad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe Informe 2004-2005, 2005).

En México, durante el periodo 2012 al 2015, el país registró los índices de crecimiento económico más altos en su historia, según la OCDE en su reporte de 2015. Asimismo, en el mismo periodo, la tasa de desempleo se mantuvo por debajo de las medias americana y europea, así como de las expectativas generales de crecimiento de la economía proyectada para los próximos años. De cualquier forma, aunque estas cifras pudieran ser consideradas como positivas, hay que tener en cuenta que en México se tienen, económica y socialmente,

problemas estructurales fuertes, como lo son: el carácter informal laboral y la baja protección social de una buena parte de su empleo (OCDE, 2015).

#### ¿CUÁL ES EL QUEHACER DEL MÉDICO VETERINARIO ZOOTECNISTA?

Para el Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (SINCO, 2016), el médico veterinario zootecnista es el profesional que previene, diagnostica e implementa tratamientos contra enfermedades y trastornos en animales y aconseja a los clientes sobre la alimentación, higiene, alojamiento y cuidado general de los animales; así mismo, realiza investigaciones en los campos de experimentación pecuaria (bovino, porcino, caprino, etc.) y avícola; a fin de promover prácticas de producción - alimentación que incrementen la productividad y rendimiento del sector pecuario. Dentro de sus funciones están las de:

- Diagnosticar enfermedades o condiciones anormales en animales, por medio de exámenes físicos o análisis de laboratorio.
- Atender a animales enfermos o lesionados mediante la prescripción de medicamentos, corrigiendo fracturas, vendando heridas o realizando cirugías.
- Vacunar a los animales para prevenirlos de enfermedades.
- Aconsejar a los clientes sobre la alimentación, alojamiento, cría, higiene y cuidados generales de los animales.
- Dirigir y asesorar la producción en industrias ganaderas o avícolas.
- Asesorar en temas de pastoreo, explotación de cuencas lecheras, inseminación artificial, alimentación balanceada para engorda, industrialización de productos derivados, diseño e instalación de criaderos para la reproducción de animales y desarrollan técnicas para su explotación industrial.
- Diseñar la construcción de instalaciones para criaderos y reproducción de animales
- Realizar otras funciones afines.

Además, el SINCO, considera que la visión que deberán tener los trabajadores de este grupo es la de dominar los conocimientos, métodos y técnicas para diagnosticar, prevenir, tratar, controlar y participar en la erradicación de enfermedades y los trastornos que afectan a las especies de animales productivas y afectivas del hombre, y aquellas que pongan en riesgo la salud humana y la economía. Asimismo, deberán ser capaces de administrar explotaciones ganaderas, incidiendo en la obtención de productos alimenticios de alta calidad, al menor tiempo y costo, mediante la aplicación de fundamentos zootécnicos, económicos y administrativos. Mediante el desarrollo de las siguientes competencias:

- Conocimientos en las áreas de: biomedicina, salud animal, salud pública veterinaria y producción animal. Tecnología y calidad sanitaria de alimentos. Bienestar animal y cuidado del medio ambiente y la biodiversidad. Cadenas agroalimentarias (producción, transporte, transformación y comercialización), nutrición y reproducción animal. Administración de empresas agropecuarias. Regulación y estímulos gubernamentales al sector.
- Habilidades: Deberá demostrar interés por el cuidado integral de los animales. Inclínación y afecto por los animales. Habilidades para aplicar sus conocimientos en forma práctica. Capacidad de adaptación, sentido de responsabilidad y trabajo en equipo. Capacidad de razonamiento y análisis integral para la resolución de problemas.
- Actitudes: Practicará valores éticos, con irrestricto respeto a las ideas y las personas, tanto en el ámbito exclusivo del trabajo científico como en el de las relaciones humanas. Compromiso con los principios y con la misión institucional, deberá mostrar una especial preocupación por contribuir a resolver problemas y al desarrollo tecnológico del país.

*La inserción laboral juvenil se caracteriza por presentar las tasas de desempleo más altas, comparadas con el resto de los miembros activos en una sociedad, así como por tener importantes niveles de precariedad, informalidad y subempleo...*

#### PANORAMA NACIONAL DE LOS ESTUDIANTES EGRESADOS EN MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA Y SU INSERCIÓN AL ÁMBITO LABORAL

En el último ciclo escolar 2014-2015, se reportó que existía una matrícula nacional de 30,203 estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia (16,015 varones y 14,188 mujeres) y un total de 3,275 profesionistas egresados (2,152 varones y 1,573 mujeres) (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2016). A lo anterior, se agregan algunas cifras de referencia de la situación actual laboral del médico veterinario Zootecnista (MVZ), presentadas al cuarto trimestre de 2015, por la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, STPS-INEGI (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2016), las cuales son las siguientes: se reportó que en ese periodo, un total de 77,013 personas que estudiaron veterinaria consiguieron empleo, independientemente de que el trabajo sea o no acorde a lo que estudiaron. Dato que ubica a la profesión en la posición 31, respecto a las 65 carreras de nivel profesional a nivel nacional.

El ingreso promedio nacional de esta profesión es de \$9,048.00, lo que la ubicó en la posición 49, respecto al resto de las profesiones nacionales. En cuanto al porcentaje de mujeres profesionistas en medicina veterinaria y zootecnia con empleo, la cifra fue del 25.8%, lo que posicionó a la profesión en el lugar 48 frente al resto de las profesiones en México.

Referente a la distribución por posición del mvz en el trabajo, 52.4% fueron trabajadores remunerados, 34% fueron trabajadores por cuenta propia y el 13.6% fueron empleadores. En cuanto a la distribución geográfica por región del país, de los Médicos veterinarios que laboran; 35.9% se concentraron en la zona centro, 29.8% en la zona centro occidente, 17.6% en la zona sursureste, 10.6% en la zona noreste y 6.1% en la región noroeste.

Finalmente, el 72.3% de los médicos veterinarios zootecnistas titulados de nuestro país, trabajan en empleos afines al área, de los cuales el 42% se desempeñan en el ramo de servicios profesionales, financieros y corporativos, 13% en el comercio, 9.5% en áreas de servicio social, 9.4% en agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca y el 8.1% en la industria manufacturera.

Por otro lado, en la FMVZ de la UNAM, durante el año 2015, se titularon un total de 432 alumnos, de ellos, 387 estudiantes (89.58%) obtuvieron su título profesional mediante alguna de estas tres opciones de titulación: 1) elaboración de tesis y defensa, 2) examen general de conocimientos y 3) trabajo profesional; mientras que 45 estudiantes obtuvieron su título profesional al optar por alguna de las otras cuatro modalidades de titulación (Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia UNAM, 2016).

Ante este panorama y con el propósito de conocer las expectativas que tienen los médicos veterinarios zootecnistas recién egresados de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se realizó el presente estudio transversal, con la participación de estudiantes titulados que inician su camino en el ámbito laboral.

#### OBJETIVO

El objetivo del presente estudio fue conocer las expectativas de los médicos veterinarios zootecnistas que recientemente obtuvieron su título profesional por la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Nacional Autónoma de México.

#### METODOLOGÍA. PARTICIPANTES

Participaron de manera voluntaria, mediante difusión e invitación hecha a través de Facebook y correo electrónico, un total de 130 (75 mujeres y 55 hombres) estudiantes egresados de la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Nacional Autónoma de México; que obtuvieron su título profesional en 2015, mediante alguna de las siete

modalidades de titulación aprobadas por el H. Consejo Técnico de la FMVZ. Dichas opciones son las siguientes: 1) tesis y examen profesional, 2) actividad de Investigación, 3) examen general de conocimientos, 4) totalidad de créditos y alto nivel académico, 5) trabajo profesional en México, 6) trabajo profesional en el extranjero e 7) informe de servicio social en área rural.

#### INSTRUMENTO. LA ENCUESTA

La encuesta que se realizó fue de modalidad auto-administrada y estuvo conformada por una pregunta principal de respuesta abierta que fue la siguiente: ¿Cuál o cuáles son tus expectativas al haber obtenido el título de Médico (a) Veterinario y Zootecnista? Además, se les solicitó información de aspectos generales, como son: sexo, edad y modalidad seleccionada de titulación.

Con la aplicación de la encuesta se obtuvo, de manera sistemática y ordenada, información necesaria para establecer y definir las categorías de la presente investigación. Con las respuestas emitidas a las preguntas que se formularon, se obtuvo información que hizo referencia a lo que los nuevos profesionistas piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren, odian, aprueban o desaprueban al iniciar la etapa de su desarrollo profesional.

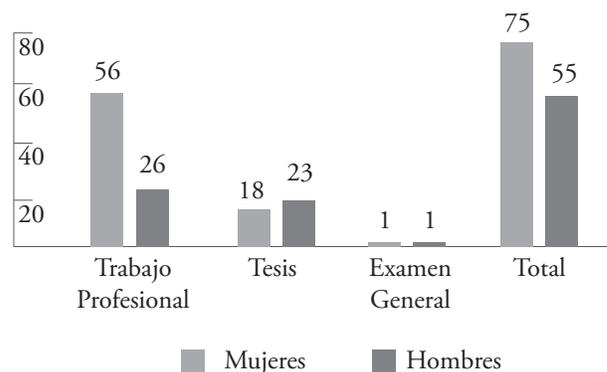
A diferencia del resto de las técnicas de entrevista existentes, la encuesta tiene como particularidad que se realiza a todos los entrevistados con la o las mismas preguntas, en el mismo orden y en una situación social similar; de modo que las diferencias localizadas son atribuibles a las diferencias entre las personas entrevistadas (Cea D'Áncora, 1999).

Para la elaboración de la encuesta se empleó el servicio de alojamiento gratuito de archivos Onedrive de Microsoft®, disponible en la Internet. La recolección de datos (respuestas) se realizó en el periodo de octubre de 2015 a febrero de 2016. El análisis de los resultados se realizó mediante el cálculo de frecuencias, porcentajes y consenso grupal de categorías, base 10 (Hinojosa 2008).

#### RESULTADOS

Los resultados totales que se obtuvieron en este estudio, para efectos de la publicación en la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS, se resumen a continuación. Con base a la modalidad de titulación por la que optaron cada uno de los encuestados, se obtuvo la siguiente distribución: 82 de los participantes seleccionaron la modalidad de trabajo profesional, 41 estudiantes optaron por tesis y examen profesional y dos jóvenes se titularon mediante examen general de conocimientos (Gráfica 1).

Distribución de participantes por sexo y opción de titulación



Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas que se obtuvieron, se clasificaron en un grupo principal, conformado con todas las respuestas de los participantes y en dos subgrupos más. Un subgrupo conformado con las respuestas que dieron las mujeres; excluyendo aquellas respuestas que sólo tuvieron una sola mención y otro subgrupo conformado con las respuestas que dieron los varones; considerando el mismo criterio de exclusión de respuestas del grupo de las mujeres. Las respuestas de los profesionales se clasificaron en tres categorías: a) expectativas de índole personal, b) expectativas de índole académico y c) expectativas de índole laboral.

Con base al criterio que se estableció para la inclusión de las respuestas, se obtuvieron un total de 30 respuestas; de las cuales 12 fueron clasificadas de índole laboral, 10 de índole académico y ocho de índole personal (Cuadro 1) (Gráfica 2).

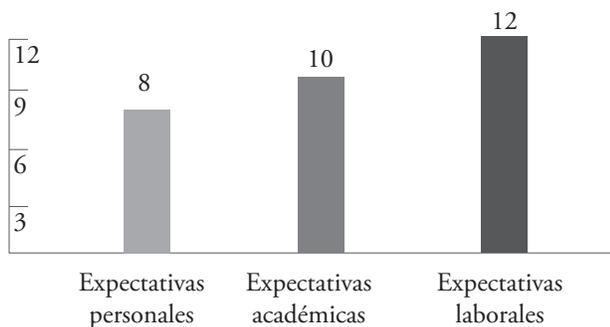
Cuadro 1. Categorías y respuestas que se generaron con la pregunta realizada a Médicos Veterinarios que recientemente obtuvieron su título profesional.

Expectativas	
Personales	
· Vivir en pareja	· Mudarme a provincia
· Independizarme de mi familia	· Divertirme con mis amigos
· Tener automóvil	· Viajar solo
· Tener vivienda propia	· Descansar unos meses
Académicas	
· Estudiar una maestría	· Estudiar un posgrado
· Prefiero seguir estudiando que trabajar	· Estudiar un diplomado
	· Obtener una beca

Académicas	
· Estudiar una especialidad	
· No es de mi interés estudiar un posgrado, por ahora	
· Tomar cursos de especialización	
· Algún día estudiar un doctorado	
· Ya no estudiar	
Laborales	
· Trabajar en una clínica	
· Ganar dinero para apoyar a mi familia	· Trabajar y jubilarme a temprana edad
· Asociarme con amigos e iniciar un negocio	· Conseguir dinero
· Trabajar en todo, menos en ventas	· Trabajar en provincia
· Trabajar de manera independiente	· Trabajar en empresas farmacéutica o de nutrición animal
	· Ganar un buen sueldo
	· Continuar con el negocio familiar
	· Trabajar en algo que me guste

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 2  
Distribución de las respuestas que se obtuvieron de los profesionistas recién titulados en Medicina Veterinaria y Zootecnia, clasificadas por categoría y número.



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS DE RESULTADOS POR FRECUENCIA, PORCENTAJE Y CONSENSO GRUPAL POR CATEGORÍAS, BASE 10  
Las respuestas que tuvieron las mayores frecuencias, en suma de ambos sexos, se muestran en el Cuadro 2 y en la Gráfica 3. Entre las 10 respuestas, con las mayores frecuencias, se observaron: seis de índole laboral, dos de índole académico y dos de índole personal.

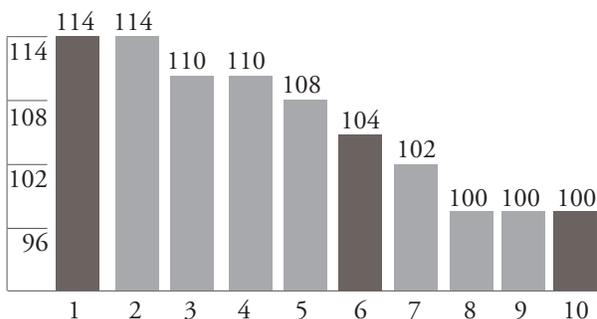
Cuadro 2. Total de respuestas y frecuencias de las expectativas en suma, por ambos sexos, de Médicos Veterinarios Zootecnistas recién titulados.

Posición	Expectativa	Frecuencia de respuestas por ambos sexos
1.	Vivir en pareja	114
2.	Estudiar una maestría	114
3.	Trabajar en una clínica	110
4.	Apoyar económicamente a mi familia	110
5.	Asociarme con amigos y poner un negocio	108
6.	Prefiero seguir estudiando en vez de trabajar	104
7.	Trabajar en todo, menos en ventas	102
8.	Trabajar de manera independiente	100
9.	Trabajar y jubilarme a temprana edad	100
10.	Independizarme de mi familia	100
11.	Estudiar un posgrado	100
12.	Conseguir dinero	99
13.	Estudiar un diplomado	99
14.	Trabajar en provincia	93
15.	Comprar un automóvil	69
16.	Trabajar en empresas farmacéuticas o de Nutrición animal	69
17.	Obtener una beca	62
18.	Ganar un buen sueldo	56
19.	Tener una vivienda propia	56
20.	Estudiar una especialidad	54
21.	No es de mi interés estudiar un posgrado, por ahora	54
22.	Continuar con el negocio familiar	54
23.	Tomar cursos de actualización	44
24.	Mudarme a provincia	41
25.	Divertirme con mis amigos	41
26.	Viajar solo	41
27.	Algún día estudiar un doctorado	29
28.	Trabajar en algo que me guste	29
29.	Por el momento ya no estudiar	8
30.	Descansar unos meses	5

Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 3. Frecuencias de las 10 principales por médicos veterinarios zootecnista, de ambos sexos, recién titulados.



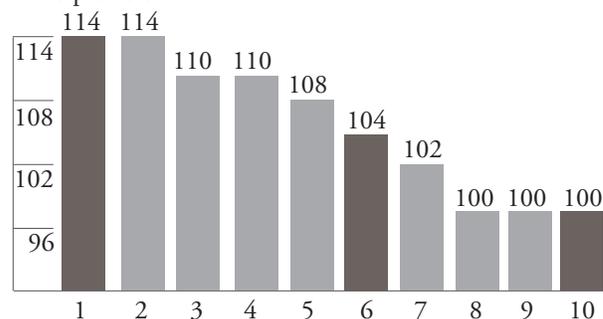
1. Vivir en pareja
2. Apoyar económicamente a mi familia
3. Trabaja en todo, menos en ventas
4. Independizarme de mi familia
5. Estudiar una maestría
6. Asociarme y establecer un negocio
7. Trabajar de manera independiente
8. Trabajar en una clínica
9. Prefiero estudiar que trabajar
10. Trabajar y jubilarme a temprana edad

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a las categorías que tuvieron las 10 respuestas con la mayor frecuencia para el grupo de las mujeres. Estas tuvieron siete de índole laboral, dos de índole personal y una de tipo académico (Gráfica 4). Lo que coincide con el análisis de consenso grupal por categoría, base 10; en el que las mujeres le atribuyen una mayor importancia a las expectativas laborales, seguido de las personales y finalmente por las académicas (Gráfica 6) Mientras que para los hombres, las respuestas con las mayores frecuencias fueron: cuatro de índole laboral, cuatro de índole académico y dos de índole personal (Gráfica 5). Mediante el análisis de las respuestas mediante el consenso grupal de categorías, base 10; mostró que los varones le atribuyen un mayor valor a las expectativas académicas, seguido de las laborales y finalmente las personales (Gráfica 6).

El análisis comparativo de lo observado y esperado mediante el consenso grupal por categoría, base 10, se muestra en el Cuadro 3.

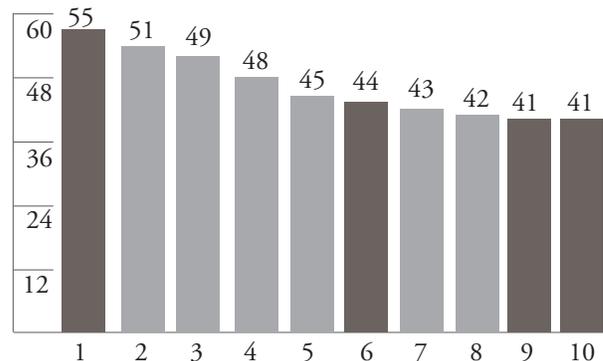
Gráfica 4. Frecuencias de las 10 principales expectativas por Médicas Veterinarias Zootecnista que obtuvieron su título profesional reciente



1. Apoyar económicamente a mi familia
2. Trabajar y jubilarme a temprana edad
3. Estudiar una maestría
4. Independizarme de mi familia
5. Conseguir dinero
6. Trabajar en una clínica
7. Trabaja en todo, menos en ventas
8. Vivir en pareja
9. Trabajar en provincia
10. Independizarme de mi familia

Fuente: Elaboración propia.

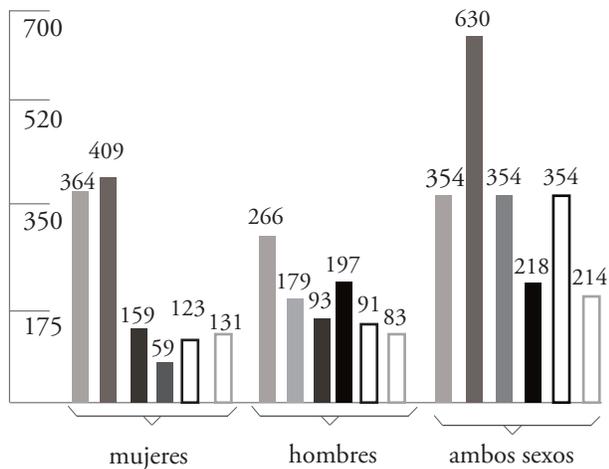
Gráfica 5. Frecuencias de las 10 principales expectativas por Médicos Veterinarios Zootecnistas que obtuvieron su título profesional recientemente



1. Estudiar una maestría
2. Trabajar de manera independiente
3. Trabajar en una clínica
4. Estudiar un diplomado
5. Vivir en pareja
6. Prefiero seguir estudiando a trabajar
7. Estudiar un posgrado
8. Trabajar en todo, menos en ventas

9. Independizarme de mi familia  
 10. Asociarme con mis amigos y poner un negocio  
 Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 6. Análisis de consenso grupal, base 10, de las respuestas que se obtuvieron sobre las expectativas de los Médicos Veterinarios Zootecnistas que obtuvieron su título profesional recientemente



mujeres: 1 laborales, 2)personales y 3)académicas  
 hombres: 1 académicas, 2)laborales y 3) personales

- Laborar esperado
  - Académico esperado
  - Personal esperado
  - Laborar observado
  - Académico observado
  - Personal observado
- Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Resumen del análisis de consenso grupal, base 10, de las respuestas que se obtuvieron sobre las expectativas de los Médicos Veterinarios Zootecnistas que obtuvieron su título profesional recientemente.

ICEUABJO 2017



	Expectativas académicas	Expectativas laborales	Expectativas laborales
Total ambos sexos esperado/ observado	354/218	354/630	354/214
Mujeres Esperado/ observado	125/59	364/409	123/131
Hombres Esperado/ observado	93/197	266/179	91/83

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las expectativas de todo joven que busca al concluir sus estudios, la inserción laboral, es un acontecimiento de gran tensión personal. Este grado de tensión, se piensa que no se debe a que las actuales generaciones tengan o estén “demasiado” educadas o que exista una gran cantidad de profesionales jóvenes con altos niveles de educación. Como indica el aumento de la brecha salarial a favor de los más educados, observado en América Latina; por lo que, la demanda laboral más bien está sesgada debido a la demanda hacia el personal más calificado y con experiencia (Weller, 2005) (Salazar, Salazar, y Martitza, 2011). Este hecho, podría explicar de manera general, la mayor cantidad de respuestas con tendencia de índole laboral, en vez de respuestas de índole académico o personales.

La importancia de estar calificado y contar con experiencia al momento de la búsqueda de empleo, puede observarse en las vacantes de ofertas de trabajo que se publican en diversas bolsas a través de la Internet; como por ejemplo en la occ Mundial.

Otra de las situaciones importantes del actual mercado laboral, es el incremento de las mujeres en este ámbito. En el que ahora, un mayor número de ellas buscan tener un mayor desarrollo personal autónomo, a fin de independizarse de los roles tradicionales y estrechamente vinculados con el hogar (Oficina Internacional de Trabajo, 2012). Hecho que se vio reflejado en este trabajo, con el mayor número de participantes del género femenino comparado con el número de varones. Sin embargo, la inserción laboral de las mujeres sigue siendo un grave problema, debido a que; mientras más bajo sea su nivel de preparación, menores serán las oportunidades de conseguir empleo (Organización Internacional del Trabajo, 2016).

Hecho que, ante los resultados que se obtuvieron, obliga a que las instituciones educativas alienten a las jóvenes profesionistas a continuar preparándose académicamente, a fin de tener una mayor posibilidad de inserción exitosa en el ámbito laboral. Sin embargo, el mayor número de respuestas con expectativas laborales, que manifestaron las mujeres, refuerza lo establecido por Weller en 2005, quien argumenta que en nuestros días, las mujeres jóvenes valoran el trabajo fuera del hogar como un elemento clave para su autoestima y sus perspectivas de vida, hecho que quizá también explique, el que las mujeres hayan mostrado una menor cantidad de expectativas académicas; ya que generalmente el cumplimiento de las aspiraciones relacionadas con el mercado de trabajo requiere un plazo largo, sobre todo para alcanzar altos niveles de estudios. Lo que en ocasiones, obliga a las mujeres a posponer sus planes o metas de índole personal (Organización Internacional del trabajo y Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009).

Con referencia a la cantidad de respuestas que se obtuvieron y que fueron clasificadas de índole académico; el estudio mostró que debe darse un fuerte impulso a la difusión, entre los egresados, de la importancia que tiene el continuar con la preparación académica una vez que se concluyen los estudios profesionales; ya que en nuestro país, es urgente la formación de cuadros profesionales encaminados a la producción de conocimientos científicos, al desarrollo tecnológico y al estudio de los procesos sociales (Hernández, 2015).

Además, en el presente trabajo resaltó, el nivel de motivación que mostraron los profesionistas con sus respuestas, ya que sólo un número muy pequeño de ellos indicó el ya no querer continuar con su preparación académica o el querer buscar empleo. La motivación es una característica importante y deseable en todo recién titulado, ya que la motivación le permitirá el alcanzar de manera activa, segura y decidida la o las metas que se proponga (Ryan y Deci, 2000).

Así mismo y con base a la Teoría de las Etapas de la Vida o de la Estructura de la vida, propuesta por Daniel Levinson en 1978, es importante considerar que los individuos participantes, se encuentran en una etapa de transición. Etapa de transición entre la etapa de pre-adulto a la etapa temprana de la vida del adulto. Esta etapa, que ocurre alrededor de los 22 años de edad, el crecimiento y desarrollo físico se completan en los individuos y se establece, en gran parte, la independencia hacia los padres; siendo ahora la individualización cada vez más importante en el individuo, ya que ahora, empieza a tomar decisiones en la preparación profesional para su futuro. Además, un concepto importante en esta época es la modificación de las relaciones

intrafamiliares, ya que los individuos se distancian cada vez más de su familia; con el fin de consolidar su transición a la edad adulta. Así mismo, en esta etapa, los individuos experimentan un gran placer al realizar nuevas actividades, establecer nuevas relaciones y al forjar sus aspiraciones futuras en torno a su actividad profesional, al amor y a la familia. Aunque, estas decisiones pueden resultar o parecer emocionantes para la mayoría de los individuos, también resultan ser estresantes en otros individuos (Levinson, 1978).

Con relación a lo anterior, llamó la atención el aspecto personal referente al tener una pareja que manifestaron los participantes; ya que como se sabe, las relaciones afectivas, especialmente las de noviazgo y de pareja, ocupan un lugar muy importante en la vida de los jóvenes (Dávila y Goicovic, 2002). Situación a la que expresaron estar a favor tanto mujeres como hombres. Como referencia en este rubro, en nuestro país, la edad promedio a la que se unen las parejas; es cuando sus integrantes tienen aproximadamente 20.2 años de edad. Además, resaltó al mismo tiempo, los datos actuales en la disminución de los matrimonios (17.7%), el incremento de los divorcios (107.6%) y el aumento de parejas que viven en unión libre, reportado en el país (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015).

Finalmente, se considera que la elaboración de este tipo de trabajos de investigación educativa, contribuyen con sus resultados en el quehacer docente y tutorial que realiza la plantilla de académicos de las instituciones de educación; así como en el establecimiento de instancias de apoyo a los recién egresados; para su inclusión exitosa al ámbito laboral y en la promoción para continuar su preparación académica; mediante estudios de posgrado, diplomados y cursos de actualización. ✎

FUENTES DE CONSULTA

Cea D'Áncora, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación Social*. Madrid: Síntesis.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2005). *Informe 2004-2005*, S/F. Disponible en: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/1061-estudio-economico-americana-latina-caribe-2004-2005> consultado el 9 de mayo de 2016.

Dávila, O. y Goicovic, I. (2002). "Jóvenes y trayectorias juveniles en Chile. Escenarios de inclusión y exclusión" en *Revista de Estudios sobre Juventud, nueva época*, Año 6, No. 17, julio-diciembre.

Hinojosa Rivero, G. (2008). "El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales" en *Revista Internacional de Ciencias y Humanidades*, Vol. 1, No. XVIII.

Hernández Reyes, F. E. (2015). "El crecimiento económico y la productividad en México 1980-2011" en *Economía Informa*, No. 39, marzo-abril.

Instituto de Evaluación. (2007). *Evaluación General del Sistema Educativo*. Gobierno de España, Ministerio de Educación, Madrid: Instituto de Evaluación.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica. INEGI, México: INEGI.

Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*, New York: Knopf.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE (México)*, México: OCDE.

Oficina Internacional de Trabajo (2012). *La crisis del empleo de los jóvenes: ¡Actuemos ya! Conferencia Internacional del trabajo*, Ginebra: OIT.

Organización Internacional del Trabajo (2016). *Las mujeres en el trabajo: Tendencias 2016. Reporte Anual de la OIT*, Ginebra: OIT.

Ryan, R., y Deci, E. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and a New Directions" en *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25. Disponible en: <http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000RyanDeciIntExtDefs.pdf> consultado el 20 de Febrero de 2016, de

Salazar, R., Salazar, H. y Martitz, R. (2011). *Conciliación trabajo y familia en México: las responsabilidades compartidas de mujeres y hombres en el debate público*, México: Friedrich Ebert Stiftung

Secretaría de Planeación FMVZ UNAM (2014). *Segundo Informe de Labores 2014*. FMVZ UNAM, México: Departamento de Divulgación.

Weller, J. (2005). "Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias" en *redEtis*, No. 5.



## *Mediación pedagógica para el desarrollo de las funciones ejecutivas centrales en la primera infancia.*

Verónica Cabrera Guillén<sup>\*</sup>

Jéssica Corrales Calderón<sup>\*</sup>

Adriana Fernández Calderón<sup>\*</sup>

Esteban Gutiérrez Alfaro<sup>\*</sup>

Margarita Loaiza Nájera<sup>\*</sup>

Shirley Romero Bonilla<sup>\*</sup>

Viviana Carazo Vargas<sup>\*†</sup>

### RESUMEN

El neurodesarrollo humano, contempla la evolución de los procesos atencionales, perceptuales, mnésicos, cognitivos, comunicativos y motores, entre otros, siendo las Funciones Neuropsicológicas Superiores (en este caso específicamente las Funciones Ejecutivas Centrales), capacidades preeminentes que posibilitan un procesamiento complejo de la información.

La relevancia y urgencia de la incorporación del conocimiento neurocientífico en la formación y accionar de los actuales y futuros profesionales relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población durante la Primera Infancia, se debe a que es durante este periodo en el que se presentan procesos de neuromaduración de gran importancia para el desarrollo de destrezas que permiten crecientes niveles de autonomía e independencia, tanto en la resolución de problemas como en la toma de decisiones. Las Funciones Ejecutivas Centrales tienen manifestaciones distintas a cada edad, por lo que el conocimiento de dicha evolución según el proceso neuromadurativo en la primera infancia, resulta esencial con miras a fundamentar una intervención promotora del máximo desarrollo de estas funciones de procesamiento neuropsicológico superior.

A continuación se sintetizan aspectos claves en el desarrollo y fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas Centrales, planteando además el concepto del Ejecutivo Periférico como agente mediador en su promoción. .

### PALABRAS CLAVE

Funciones Ejecutivas Centrales. Primera Infancia. Neuropedagogía.

### ABSTRACT

Human neurodevelopment includes the evolution of attentional, perceptual, mnemonic, cognitive, communicative and motor processes, among others, being the Superior Neuropsychologic Functions (and specifically the Central Executive Functions), preeminent capabilities that make complex information processing possible.

Because the period of neuromaturation processes takes place during early childhood, the incorporation of neuroscientific knowledge in the training and practice of teaching-learning processes for both current and future professionals is relevant and urgent. Those processes are very important for the development of abilities that allow increasing levels of autonomy and independence in both, problem resolution and decision making.

The Central Executive Functions have different manifestations depending on age, which is why the knowledge of such evolution according to the early childhood neuromaturation process is essential in justifying an intervention for maximum development of the Superior Neuropsychologic processing functions.

This paper summarizes key aspects about the development and strengthening of the Central Executive Functions, it also establish the concept of Peripheral Executive as a mediating agent in their promotion.

### KEYWORDS

Central Executive Functions. Early childhood. Neuropedagogy.

<sup>\*</sup>Licenciados en Educación Especial con Énfasis en Trastornos Emocionales y de Conducta en la Universidad de Costa Rica. Colaboradores del Proyecto de Investigación Neuropedagogía y Primera Infancia, Facultad de Educación, Escuela de Orientación y Educación Especial, Sección de Educación Especial, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. Correo electrónico: verocg0112@hotmail.com

<sup>†</sup>Doctora en Neuropsicología Clínica por la Universidad de Salamanca, España. Directora del Proyecto de Investigación Neuropedagogía y Primera Infancia, Facultad de Educación, Escuela de Orientación y Educación Especial, Sección de Educación Especial, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

## INTRODUCCIÓN

El cerebro es un macrosistema complejo, cuyas estructuras trabajan en forma organizada y coordinada. Los procesos básicos (de atención, percepción, memorias y aprendizaje) dan lugar a otros más complejos como las Funciones Ejecutivas Centrales.

El funcionamiento ejecutivo según Happé (1999), se refiere a un conjunto de subprocesos que se organizan y secuencian para la ejecución efectiva ante el afrontamiento de los retos que plantea la cotidianidad (desde elegir lo que se desea comer, hasta la vestimenta a usar según las condiciones atmosféricas) y las demandas académicas (como resolver problemas matemáticos, comprender textos, etc.). Los subprocesos que conforman las Funciones Ejecutivas Centrales (anticipación, organización, planificación, previsión de consecuencias, flexibilidad, valoración de alternativas, toma de decisiones, autocontrol y autoevaluación), anteceden y suceden a la resolución de problemas, habilidad adaptativa que posibilita responder a las demandas del entorno.

Los avances neurocientíficos aplicables a la práctica docente, permiten concebir la labor pedagógica como generadora de una transformación dinámica y constante de las estructuras neurobiológicas de los estudiantes. El entendimiento de cómo el cerebro aprende, da un punto de partida común, dado que todas las personas poseen dicho centro nervioso. El apropiarse de este conocimiento facilita proporcionar una atención integral a los estudiantes, al conjugar el neurodesarrollo del individuo que aprende, con las estrategias pedagógicas de mediación. Con este fin, y como parte del Proyecto de Investigación “Neuropedagogía y Primera Infancia”, de la Universidad de Costa Rica, durante los años 2012 y 2013 se desarrolló en dicho centro de estudios una investigación que profundiza en la temática de las Funciones Ejecutivas Centrales y su promoción en la Primera Infancia, cuyas principales conceptualizaciones y aportes se exponen a continuación.

## NEUROPEDAGOGÍA Y PEDAGOGO

En el proceso de enseñanza - aprendizaje, se conciben tres elementos fundamentales: aprendiz, mediador y entorno, que coevolucionan de forma dinámica. El sujeto que aprende, recibe, codifica e integra los estímulos ambientales, para luego procesarlos en las respectivas zonas cerebrales; este proceso es conocido como percepción. Los estímulos internos y externos generan la activación de neuronas, que a su vez, producen reacciones en neuronas cercanas, con las que pueden llegar a intercambiar información. A esta conexión entre neuronas se le denomina circuito sináptico. Cuando un estímulo determinado se presenta

repetidamente y ocasiona la activación de circuitos sinápticos específicos, éstos se consolidan y constituyen en diferentes tipos de memorias. Así, el aprendizaje se concibe como “...el proceso que contempla desde el ingreso de un estímulo hasta su transformación en una memoria, con los respectivos procesos neurobiológicos subyacentes” (Carazo y López, 2009: 143).

La Neuropedagogía es un enfoque que destaca la necesidad de considerar el desarrollo neurobiológico del estudiantado con el objetivo de favorecer los procesos de pensamiento a partir de sus características individuales, sustentando así los procesos de enseñanza en una fundamentación neurocientífica sólida y favoreciendo tanto el accionar del mediador frente a la atención de la diversidad, como la implementación de procesos didácticos y metodológicos inclusivos.

Desde la perspectiva neuropedagógica, la pedagogía se considera como un proceso circular de mediación formal e informal, es decir, no es una transmisión de conocimientos vertical, de adulto a niño, sino un constante flujo, en el que se guía la interpretación de la información proveniente de los ambientes tanto del niño como del adulto. El pedagogo se concibe como todo aquel que ejerce una función de Ejecutivo Periférico (un mediador) en el proceso de aprendizaje del niño, es decir, una persona que debe velar porque los menores puedan adquirir, procesar y evocar conocimientos, además de contextualizar los mismos.

## FUNCIONES EJECUTIVAS CENTRALES Y PRIMERA INFANCIA

La Función Ejecutiva Central es una de las tres Funciones Neuropsicológicas Superiores en las que participa la corteza prefrontal, junto a la Coherencia Central y a las Destrezas Mentalistas.

Las Funciones Ejecutivas Centrales se refieren a diversas habilidades cognitivas implicadas en el procesamiento de los estímulos, que permiten brindar como respuesta una acción dirigida hacia el logro de un objetivo. A continuación se definen dichas habilidades o subprocesos de la forma en que han sido concebidos en la investigación realizada.

Anticipación: es la capacidad de realizar una lectura de los eventos ambientales que permite contextualizar la información percibida y deducir lo que pasará.

Previsión de consecuencias: es la habilidad del individuo para determinar cómo sus acciones afectan de forma directa e indirecta los diferentes elementos del entorno. Implica básicamente la identificación de un futuro probable a través de la comprensión de las relaciones causales.

Planificación: puede considerarse como un punto intermedio entre los recursos ambientales y el objetivo o meta deseada.

- Organización: es la forma en la que se representa la información a través de esquemas mentales, de modo que pueda ser recuperada, manipulada y asimilada con el fin de tener en mente un objeto cuando éste no está presente o no es accesible sensorialmente.
- Toma de decisiones: es la elección de un accionar para el afrontamiento de un conflicto o situación.
- Flexibilidad-perseverancia: la flexibilidad mental, se entiende como la capacidad de modificar o ajustar el comportamiento ante una tarea determinada, brindando así, una respuesta contextualizada pero que puede variar según los requerimientos de cada situación específica. La perseverancia está relacionada con la permanencia en la ejecución de una tarea para la consecución exitosa de la misma; es decir, el persistir en la puesta en práctica de la decisión tomada pese a la adversidad (cansancio, aburrimiento, dificultad, etc.).
- Autorregulación – Autocontrol: esta habilidad es la que posibilita que la persona llegue a cumplir con una instrucción o con una meta propuesta mediante la regulación de emociones, movimientos motores y focalización atencional en la tarea prioritaria.
- Autoevaluación y Auto-monitoreo: se relacionan con habilidades que le permiten al individuo supervisar su propia ejecución resolutoria, sus pasos y resultados, además de realizar ajustes a su conducta con base en esta evaluación constante.

La comprensión de los subprocesos ejecutivos mencionados y las habilidades que a éstos les subyacen, permite asumir implicaciones a nivel educativo que luego podrán traducirse en actividades específicas para promoverlos. Dado que las Funciones Ejecutivas Centrales están implicadas en la gran mayoría (sino en todas) las tareas que se ejecutan diariamente en los diferentes contextos (hogar, escuela...), es pertinente que su abordaje sea considerado como un eje transversal en la práctica docente, en especial durante la Primera Infancia, periodo de maduración neural importante, en el que el cerebro está más receptivo a ciertos aprendizajes.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la Convención de los Derechos del Niño (2005), define la Primera Infancia como el periodo de la vida que va desde la concepción hasta la edad de ocho años.

La Primera Infancia debe ser abordada como un periodo sensitivo importante en la promoción y fortalecimiento de diversas habilidades y capacidades, su aprovechamiento demanda que las personas que interactúan directamente con este grupo etario, posean conocimientos de las caracte-

terísticas de desarrollo y aprendizaje de los mismos, de manera que estén en capacidad de facilitar experiencias y mediar en situaciones de enseñanza que sean promotoras del máximo aprovechamiento del potencial de desarrollo de cada individuo.

Los subprocesos del Funcionamiento Ejecutivo Central, pueden ser promovidos en su consideración dentro de la totalidad de los contenidos de la currícula, además que diariamente se operacionalizan en prácticamente todas las situaciones que impregnan la cotidianidad.

#### DESARROLLO NEUROEVOLUTIVO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS CENTRALES EN LA PRIMERA INFANCIA

Los subprocesos que forman parte de las Funciones Ejecutivas Centrales, se van desarrollando de forma cíclica para lograr la consecución de tareas efectiva, ya que varias acciones simples pueden conformar una tarea compleja. Las manifestaciones de dichos subprocesos en los patrones de desarrollo típicos, se corresponden con las distintas etapas maduracionales por las que atraviesan los niños desde su nacimiento.

El conocimiento de cómo los subprocesos que conforman las Funciones Ejecutivas Centrales evolucionan durante la primera infancia,

dará a aquellos que funjan como Ejecutivos Periféricos (o mediadores) un parámetro bajo el cual proponer y aprovechar situaciones de aprendizaje adecuadas al grupo de edad en el que se encuentra el niño.

#### PERÍODO DE 0 A 12 MESES

De acuerdo con Lang, Simons, y Balaban (1997), existe un precedente que señala que los infantes de tres meses de edad son capaces de demostrar conductas anticipatorias. En este periodo, el niño ya puede reconocer en el ambiente ciertos estímulos que asocia o relacionará con determinadas actividades o estados emocionales. La habilidad de anticipación en esta edad, se da a través de la asociación estímulo-respuesta.

El subproceso referente a la previsión de consecuencias está estrechamente relacionado con las habilidades anticipatorias, respondiendo también al emparejamiento de un estímulo (persona, objeto, actividad) y los efectos que éste genera en el estado físico, mental y emocional del niño y sus ambientes. El niño aprende a identificar una sensación diferente al confort, sentir hambre por ejemplo; también identifica que el pecho de su madre puede darle alimento y seguidamente, experimenta de nuevo un estado de satisfacción. El niño asocia una acción u objeto externo con

un cambio en su estado interno y de esta manera inician las relaciones de causalidad, pasando a determinar la utilidad y funcionalidad de los elementos que componen sus ambientes.

La idea de una incipiente previsión de consecuencias, va manifestándose en tanto que el bebé ya no se muestra tan atento a aquello que le es común como a lo que es desconocido o novedoso, puesto que ya tiene una idea de lo que esa acción común generará.

En este rango de edad, el subproceso de planificación responde al “cómo” en lo que respecta al pensamiento del niño y su ejecución. El niño empieza a programar su actuación automática para lograr objetivos, por ejemplo: el cómo conseguir su juguete preferido, cómo llegar hasta su cuidador, cómo alcanzar lo que desea, etc. En esta etapa, la planificación se hace evidente a través de la ideación y la ejecución motora. El planeamiento motor involucra el tener una idea acerca de qué hacer, planear la acción y finalmente ejecutar la acción.

En esta etapa, el niño empieza a crear lo que Piaget (1954) denomina: “esquemas de acción”, es decir, construye procedimientos en función del uso que le da a cada objeto y de los objetivos o metas que puede alcanzar con cada uno de ellos, lo que genera nuevas formas de ejecutar. Los datos entrantes o aferentes, se incorporan, cotejan o sincronizan con los esquemas ya existentes, haciéndolos cada vez más amplios, por lo que el niño puede asignar categorías clasificatorias al objeto que manipula en el momento. En este sentido, a través de la experiencia puede organizar la información de la “bola” como un objeto “para jugar”, “para golpear”, “para chupar”, “para tocar”, etc.

La triple relación de contingencia (estímulo-respuesta-consecuencia) que ha ido desarrollando el niño, le permite, a través de la anticipación y previsión de consecuencias, considerar una serie de alternativas, un paso esencial para la toma de decisiones.

En cuanto a la flexibilidad y la perseverancia, “...en el período de 3 y 9 meses, el bebé está en capacidad de modificar su comportamiento conforme a las situaciones ambientales y los estímulos, que se le presentan” (Lynn, Cuskelly, O’Callaghan y Gray, 2011: 3). La flexibilidad mental inicia y se muestra a través de la aceptación gradual de una mayor variabilidad en la interacción con el entorno. No obstante, en este período, los niños muestran una tendencia a la perseverancia, situación que debe verse como una característica propia de la edad, “...la perseverancia puede servir como una forma de práctica. La repetición de una conducta puede promover su adquisición” (Martin y Rumelhart, 1999: 247). Están descubriendo nuevas maneras de interactuar con los ambientes y, poco a poco se van

“trasladando” de una relación orientada a la satisfacción de necesidades básicas que le procura la autoconservación, a otros estados o interacciones exploratorios que permitan ensanchar su repertorio conductual y su campo de acción. Sobre la capacidad de automonitoreo y autoevaluación, ya desde la octava semana de vida, la manifestación de llanto en el niño parece tener un propósito más claro, “...empieza a entender que su llanto es eficaz, pues con él logra que lo alimenten, que lo cambien o simplemente que le hablen” (Brazelton y Sparrow, 2009: 42). El infante comienza a monitorear y evaluar su conducta de formas elementales, y asociar que mediante el llanto puede obtener beneficios inmediatos como lo es la atención de sus padres o cuidadores.

#### PERÍODO DE 1 A 2 AÑOS Y 11 MESES

A esta edad, la anticipación está muy determinada por elementos concretos (por ejemplo: el sonido de las llaves le anticipa al niño que va a salir a pasear).

En este periodo el niño ha adquirido nuevas destrezas en la planificación, que son evidenciadas en actividades de tipo motor como el gateo, el inicio de la marcha, el desplazamiento de su cuerpo cargando otros objetos y los cambios de postura, entre otros.) Autores como McCormack, Hoerl y Butterfill, (2011: 129) afirman que: “Estudiando a detalle el desarrollo de formas concretas en la cual un niño usa una cuchara, se cree que es cuando los niños empiezan a demostrar un plan”.

Así mismo, la previsión de consecuencias, en sincronía con la elección de alternativas, articula los primeros signos de inhibición, pues el niño empieza a suspender una actividad placentera para llevar a cabo una demanda del adulto. Respecto al subproceso de autorregulación, en este período inicia el control de la angustia, que está usualmente ligada a la separación de la madre y tiende a acentuarse entre los

ICEUABJO 2017



8 y los 18 meses. Conforme incrementa el control frontal sobre el sistema límbico, entre los 19 y 24 meses se espera una reducción significativa de las respuestas emocionales frente a la breve separación del cuidador (Beauregard, 2007).

En esta edad, mediante conductas protoimperativas, en las que el niño utiliza gestos, sonidos y señas naturales para comunicar sus necesidades y deseos, se ponen en práctica procesos de monitoreo y autoevaluación para verificar si el mensaje ha sido comprendido.

#### PERÍODO DE 3 A 4 AÑOS Y 11 MESES

Se espera que el niño de esta edad pueda coordinar sus miembros superiores e inferiores para ejecutar tareas como gatear, arrastrarse, rodar, correr, galopar, saltar, bailar, apañar, lanzar y otras más finas como: insertar, ensamblar, pintar, rasgar y dibujar, entre otras. Para todas las destrezas anteriores, se requiere recuperar y reproducir esquemas de movimiento que el menor ha venido entrenando a lo largo de su desarrollo a través del planeamiento motor, que es cada vez más preciso conforme va adquiriendo mayor conocimiento de su cuerpo (de su esquema e imagen corporal).

Es a partir de los tres años también, cuando se observan cambios cualitativos en la capacidad de previsión de consecuencias. Carlson, Guthormsen y Zayas (2009) quienes mencionan los estudios realizados por Bechara y Damasio, comentan que los niños de esta edad adquieren la habilidad de valorar las situaciones en términos de costos y beneficios en un plazo de tiempo relativamente largo, evidenciando la existencia de acciones reflexivas que les impulsan o inhiben de involucrarse en tareas o juegos nuevos.

Los autores mencionados también comentan que es a partir de los tres años de edad, que los niños muestran mayor capacidad en la previsión de consecuencias y por tanto en la toma de decisiones (elección entre alternativas), pues el menor es capaz de valorar las situaciones en términos de costos y beneficios; es decir, el niño puede contemplar las consecuencias y estimar cuál de ella es más aversiva o cuál es más placentera y con base en ello, podrá determinar si se aleja o se aproxima a lo que ha elegido. No obstante, el nivel de logro en este cálculo de costos y beneficios, es incipiente, por lo que no es posible esperar que sea consistente y sostenido, ya que el rol de la emoción, la motivación, el control inhibitorio de impulsos y la autorregulación, también influyen en el desarrollo de este subproceso ejecutivo central.

A partir de los tres años de edad, la evolución de la flexibilidad facilita la habilidad del niño para utilizar los símbolos y las representaciones mentales, lo que incide

en la eficacia para estructurar su lenguaje interno como medio para regular su conducta. Los niños usan y entienden el habla en relación con el contexto social, no obstante cuando aprenden a hablar con ellos mismos (habla privada o encubierta para sí mismo), se facilita regular el pensamiento y la conducta.

La relación entre el desarrollo del lenguaje y la evolución del subproceso de automonitoreo y autoevaluación se extiende a la destreza que entre la etapa de 3 y 4 años permite identificar errores y absurdos tanto en el discurso propio como en el de los demás. "...la capacidad para monitorizar y controlar que la solución a la respuesta sea la más apropiada se explora en la capacidad para corregir una oración como 'mi postre favorito es radios con crema', en lugar de 'fresas' (Papazian, Alfonso y Luzondo, 2006: 47) Los subprocesos mencionados están estrechamente interrelacionados con la autoevaluación, puesto que, como se menciona en el ejemplo, el niño está ya en capacidad de corregir la frase cuando ha evaluado que la misma es incoherente y dificulta la comunicación en términos del logro de objetivos.

#### PERÍODO DE 5 A 6 AÑOS Y 11 MESES

Es a los cinco años cuando se presenta otra etapa significativa en el desarrollo de las funciones ejecutivas centrales. Lo anterior se debe principalmente al inicio de la educación formal, llámese etapa preescolar y/o escolar, lo que le abre al niño nuevos espacios y entornos de interacción, así mismo el menor se ve expuesto a nuevos requerimientos y exigencias.

En este período, los niños empiezan a estructurar la rutina, con mayor conciencia del tiempo. Usualmente, en el centro educativo se sigue una rutina de trabajo que está secuenciada por actividades; por ejemplo: matinales, trabajo de mesa, lavado de manos, merienda, recreo, etc. Conforme el niño va aprendiéndola y familiarizándose con ella, también van incrementando cualitativamente sus esquemas mentales, incorporando elementos necesarios para la ejecución de estas actividades. El niño anticipa entonces, que en la hora de la merienda, debe buscar su lonchera, extender el pañito sobre la mesa, colocar los alimentos sobre éste; comer con la boca cerrada y sin hacer desorden, guardar los utensilios en la lonchera y guardarla de nuevo en su sitio.

Cuando el niño accede a procesos educativos y procesos de socialización con sus pares y demás personas de su entorno, "...es cada vez más capaz de focalizar la atención y de concentrarse en tareas de rendimiento continuado. Ello significa una reducción progresiva de la distractibilidad, de la impulsividad y una mayor capacidad para el

autocontrol” (Jódar, 2004: 180).

#### PERÍODO DE 6 A 7 AÑOS Y 11 MESES

Este rango de edad suele corresponder al inicio de la educación primaria, teniendo como bases consolidadas en etapas anteriores, la lectura de claves ambientales que le puede dar información de lo que está por suceder. El niño ha interiorizado algunas acciones y ante la petición de realizarlas puede visualizar los pasos a seguir antes de ejecutarlos; no requerirá de que el Ejecutivo Periférico señale cada uno de los pasos, si es una tarea ya ensayada puede visualizarlos como una lista mental de tareas.

El niño a esta edad debe planificar con mayor destreza la rutina escolar diaria, tanto en la realización de tareas asignadas en clase, así como en las extra clase; requiere organizar previamente los materiales de uso diario y su discurso verbal va tomando mayor claridad al exponerse a las interacciones sociales que le demanda el ambiente escolar. El inicio del proceso educativo formal, requiere además la preparación para el aprendizaje de la lectura y escritura, tareas para las cuales es necesaria la consolidación de habilidades ejecutivas, entre ellas la planificación.

Dependiendo de la forma en que se le haya permitido al niño ahondar en el desarrollo de las capacidades para la toma de decisiones, a esta edad habrá mostrado capacidad valorar costos y beneficios e indicar el porqué ha decidido una opción y no otra. Esto no quiere decir que la “decisión” tomada sea errónea o acertada, la habilidad está en poder decidir cuál opción escoger; lo que determina si está bien o está mal, son los criterios sociales, con los que el niño deberá “negociar” sin duda alguna y es en este ámbito (social) que se puede establecer un criterio de éxito/fracaso. En esta etapa los niños empiezan a auto-recompensarse, experimentando la auto-eficacia al cumplir con las reglas, o bien, auto-castigarse, experimentando sentimientos de menosprecio cuando han fallado en el seguimiento de éstas. Dichas conductas pueden considerarse como manifestaciones de la presencia y evolución de subprocesos como la autorregulación y el autocontrol.

Teniendo en cuenta que en este rango de edad el funcionamiento ejecutivo toma un auge de consolidación, y con el beneficio de que en esta etapa el niño se enfrenta a un ambiente y actividades muy distintas a las que venía realizando en la niñez temprana, las habilidades de automonitoreo y autoevaluación que son las de más alto nivel, se ven favorecidas con la participación cotidiana en actividades de interacción con los pares.

#### RECOMENDACIONES PARA EL ABORDAJE DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS CENTRALES DURANTE LA PRIMERA INFANCIA.

##### NIÑOS DE 0 A 12 MESES

Prácticamente cualquier actividad que forme parte de la rutina diaria del niño, puede aprovecharse para promover las habilidades de anticipación, lo importante es que el adulto trate de hacer muy visibles o llamativas las señales de lo que va a suceder, que le muestre al niño un objeto relacionado con ello –por ejemplo el jabón, para anticiparle que lo va a bañar-, que si es posible guíe al niño para que lo toque, lo huelga, y escuche lo que le está diciendo, de manera que poco a poco esas señales que ingresan por la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto o el movimiento, se conviertan en información acerca de lo que va a experimentar.

Es importante aprovechar las reacciones naturales del niño, como el balbuceo o el sacar la lengua, para que las mismas sean exageradas por el adulto ya que estimulan que el niño logre asociar que, después de una acción que él realiza, es posible que siga una reacción a su alrededor.

Se pueden utilizar focos, luces u objetos llamativos en un cuarto oscuro y tratar que el niño dirija su mirada hacia éstos, siguiendo con el movimiento de sus ojos, el recorrido de lo que se muestra. Este tipo de juegos o actividades promueve la puesta en práctica de la planificación motora. La organización del ambiente en el cual el niño se desenvuelve es de gran importancia pues facilita el que vaya percibiendo que cada cosa tiene su lugar y que las diferentes acciones de la rutina diaria también tienen un momento para llevarse a cabo.

ICEUABJO 2017



En la cotidianidad, el hecho de involucrar a otras personas en tareas que usualmente realiza el mismo encargado, por ejemplo: que otra persona bañe, vista o le dé de comer al niño, también promoverá el subproceso de flexibilidad mental.

#### NIÑOS DE 1 AÑO A 2 AÑOS Y 11 MESES

A estas edades, por lo general el niño disfruta de juegos que impliquen movimiento y emoción. Es importante seguir creando cadenas cada vez más complejas de causa-efecto. Es relevante que a esta edad el niño realice agrupamientos, secuenciones y clasificaciones, lo cual le permite ordenar objetos en categorías y obtener las ideas principales o los conceptos clave en tareas de aprendizaje. Es importante aclarar que no se asume que el niño ya tiene la habilidad de clasificación, sino que se prepara para obtenerla; en ese sentido, el adulto podría indicarle “poné aquí, los que son iguales a este...” y mostrar el objeto, o bien, mostrar el objeto y mencionar su nombre “mete en esta canasta los juguetes y en esta tus zapatos”.

Además el niño sigue explorando objetos que se encuentran en su entorno, ya que ahora posee mayor movilidad para desempeñarse de forma autónoma y esto permite promover que comience a planear sus movimientos por ejemplo para ir de un lugar a otro u alcanzar un objeto. Para fortalecer las incipientes habilidades de toma de decisiones, un aspecto importante de tomar en cuenta es que inicialmente dentro de las opciones que se ofrecen al niño, una de ellas le sea altamente significativa y otra no tanto; puesto que la toma de decisiones se ve mediada en gran parte por el factor emocional.

El juego simbólico está estrechamente ligado al desarrollo de habilidades del funcionamiento ejecutivo, ya que cuando un niño se involucra en este tipo de actividad, requiere de ser flexible en su pensamiento para variar el uso que puede tener un objeto, por otro uso diferente. El juego simbólico es más complejo; por lo que es probable que inicialmente, en actividades como darle uso a un trozo de madera o tuquito, se requiera de una mayor guía del adulto el cual debe ir ejemplificando cómo dar una función a ese objeto como si fuera real, puede valerse de estrategias como la representación de sonidos y de la forma en que se usa, acompañado de tono gracioso o juguetón (por ejemplo pretender que el tuquito es un carro).

#### NIÑOS DE 3 AÑOS A 4 AÑOS Y 11 MESES

En este rango de edad se debe promover que el niño aprenda que las instrucciones son un paso previo a la ejecución de una tarea, por lo que es importante darlas con el acompañamiento de claves visuales o auditivas que apoyen al niño

a comprender lo que se espera de él. Además se debe enseñar al niño a hablar acerca de lo que está haciendo, y poco a poco fomentar el que lo haga él mismo, esto puede ser un recurso muy valioso para el adulto, en tanto que permite comprender la manera en que el niño piensa durante una situación conflictiva, y de esa forma, reforzar o promover aquellos aspectos que así lo requieran.

Se debe de promover que el niño vaya monitoreando cada uno de los pasos que va realizando para cumplir con una serie de instrucciones, así como completar el objetivo de la tarea, además deberá autoevaluar si lo realiza de forma correcta y de lo contrario tratar de hacerlo nuevamente, de no ser así, el ejecutivo externo debe de darle pautas para que identifique por sí mismo cómo hacerlo.

#### NIÑOS DE 5 AÑOS A 6 AÑOS Y 11 MESES

Es importante incluir períodos de conversación dentro de la rutina diaria, para que el niño aprenda que en la cotidianidad es necesario reflexionar antes de actuar y así valore las probables consecuencias que podría generar cada acción.

Es importante que el niño vaya fortaleciendo su capacidad de organizar pasos progresivos para lograr un fin tanto en actividades recreativas, como a la hora de la merienda, etc. y poco a poco el menor debe ir aprendiendo a desenvolverse en su rutina diaria con menos ayuda. Todos aquellos juegos que involucren buscar las mejores tácticas de orden para ganar, son muy recomendables en esta etapa. En este periodo también es necesario que el niño experimente pequeñas cuotas de frustración ya que no siempre se obtiene aquello que se desea, y él debe comenzar a comprenderlo.

Para facilitar el progreso en la previsión de consecuencias, el niño deberá percibir coherencia y sincronización en el ejercicio de los Ejecutivos Periféricos, pues la tarea se complica cuando un cuidador, la madre por ejemplo, le exige ciertas conductas y le sanciona por otras y para el otro cuidador (padre, docente) le resulta indiferente el comportamiento del niño o implementa consecuencias distintas. Inevitablemente, esto genera confusión en el niño y de mantenerse, tarde o temprano suele conllevar dificultades en la adaptación a las exigencias de los diferentes entornos. En esta etapa, el niño suele buscar reconocimiento más allá de su grupo familiar, es posible que sus modelos ahora también sean sus pares o niños un poco mayores, por lo que el juego, como se mencionó anteriormente, es fundamental en el desarrollo de niveles más complejos de habilidades sociales y cognitivas, según la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1988). Este concepto señala que los niños aprenden participando de

actividades que están ligeramente por encima de su competencia, siempre y cuando, sean apoyados por personas con más habilidades y conocimientos, las cuales servirán como andamios para acceder al siguiente nivel. La mayoría de las ocasiones, las actividades de andamiaje se realizan a través del juego.

El juego social ayuda a hacer uso del proceso creativo para vincular lo que conocen a través de experiencias pasadas con nuevas ideas, además pueden ensayar aquello que sus ejecutivos periféricos han establecido como normas a través de la réplica del discurso con muñecos o creaciones imaginarias (amigo imaginario) y les permite probar criterios de escogencia: “Hijito, ¿quieres comer galletas o pastel?”, podría preguntarle el niño a su muñeco, finalmente, él mismo tomaría la decisión ejecutándola a través del juguete y luego proporcionaría las consecuencias.

#### NIÑOS DE 7 AÑOS A 8 AÑOS Y 11 MESES

Se debe promover que el niño planifique proyectos a largo plazo, según lo que se le indica en el plan escolar (estudiar para un examen por ejemplo), así como actividades significativas para el niño como un paseo.

Así mismo, se debe promover la visualización de lo que sería probable que suceda ante diferentes escenarios pero extendiendo la visualización de consecuencias, considerando no solo las previsiones propias sino también las perspectivas de los demás.

El papel del ejecutivo externo continúa siendo fundamental, pero en este caso empieza a centrarse como elemento que le da al niño un encuadre o marco dentro del cual puede actuar poniendo en práctica sus propias decisiones y asumiendo las consecuencias de sus actos; de igual manera, el mediador facilita la enseñanza de que los refuerzos o premios inmediatos deben de postergarse para que la consecuencia a mediano plazo proporcione un mayor beneficio.

Es preciso que el niño a los 7 y 8 años de edad elabore diariamente una revisión consecuente de las acciones que debe realizar con el fin de verificar de qué manera lleva a cabo su desempeño cotidiano en tareas escolares y del hogar, en las que debe procurar ser reflexivo del conocimiento adquirido buscando cómo ampliarlo a través de los apoyos necesarios, es aquí donde el Ejecutivo Periférico cumple un rol especial, no solo de promover en el niño el conocimiento necesario acorde a su edad y su realidad, sino de facilitarle herramientas que le permitan ser participante activo de su aprendizaje, de esta manera podrá aprender a evaluar la forma en que aprende y hasta objetar los conocimientos que recibe, planteando dudas, haciendo comentarios reflexivos y monitoreando en general su quehacer educativo y social.

#### REFLEXIONES FINALES

El conocimiento sobre los procesos de neurodesarrollo y la consideración de los mismos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, clarifica el hecho de que cualquier actividad de mediación pedagógica que se ponga en práctica, tiene un impacto potencial a nivel de estructuras y/o funciones cerebrales.

Las recomendaciones anteriores proporcionan un punto de partida para plantear estrategias específicas que se ajusten al periodo de desarrollo en el que se encuentra el niño. Al plantear actividades promotoras de las Funciones Ejecutivas Centrales se debe tener siempre presente que los sustratos neurales y las experiencias de vida son únicas para cada persona, por lo que generan patrones de desarrollo particulares que demandan de una mediación pedagógica respetuosa de la individualidad. ✎

ICEUABJO 2017



FUENTES DE CONSULTA

- Beauregard, M. (2007). "Mind does really matter: Evidence from neuroimaging studies of emotional self-regulation, psychotherapy, and placebo effect" en *Revista Progress in Neurobiology*, No. 81.
- Brazelton, T. y Sparrow, J. (2009). *El llanto: Método Brazelton*. Edición en Castellano para América Latina, S/F: Editorial Norma S.A.
- Cabrera, V.; Corrales, J.; Fernández, A.; Gutiérrez, E.; Loaiza, M. y Romero, S. (2013). *Fundamentos para la mediación pedagógica promotora del desarrollo de las Funciones Ejecutivas Centrales en la Primera Infancia*. Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Trastornos Emocionales y de Conducta de la Universidad de Costa Rica, San José: Universidad de Costa Rica.
- Carazo, V. y López, L. (2009). "Aprendizaje, coevolución neuroambiental. Colección para la formación inicial de docentes" en *Cecc-sica*, Vol 43.
- Carlson, S., Zayas, V. y Guthormsen, A. (2009). "Neural Correlates of Decision Making on a Gambling Task" en *Revista Child Development*, Vol. 80, No. 4, July-August.
- Happé, F. (1999). "Autism: cognitive deficit or cognitive style?" en *Revista Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 3, junio.
- Jódar, M. (2004). "Funciones cognitivas del lóbulo frontal" en *Revista de Neurología*, Vol. 39, febrero.
- Lang, P., Simons, R. y Balaban, M. (1997). *Attention and Orienting: Sensory and motivational processes*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lynn, L.; Cuskelly, M.; O'Callaghan, M y Gray, P. (2011). "Self-regulation: A New Perspective on Learning Problems Experienced by Children Born Extremely Preterm" en *Australian Journal of Educational y Developmental Psychology*, Vol. 11.
- Martin, B y Rumelhart, D. (1999). *Cognitive Science*, United States: Academic Press.
- Organización de las Naciones Unidas (2005). *Convención de los Derechos del Niño*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Papazian, O; Alfonso, I. y Luzond, R. (2006). "Trastornos de las funciones ejecutivas" en *Revista de Neurología*, Vol. 42.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*, United States: Basic Books.
- Vygotsky, L. (1988). *La zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula y la formación social de la mente*, Madrid: Paidós.

# ***Prevalencia del trastorno de la conducta, trastorno negativista desafiante y trastorno explosivo intermitente en adolescentes tempranos.***

Dulce Carrillo Méndez <sup>✉</sup>

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es, identificar la prevalencia del trastorno de la conducta, trastorno negativista desafiante y trastorno explosivo intermitente en adolescentes tempranos. La población estudiada fue de 222 alumnos de primer grado de la Secundaria General “Benito Juárez”. Para medir la prevalencia se elaboró una encuesta titulada “Evaluación de la conducta en adolescentes tempranos”. El análisis de los datos fue estadístico descriptivo. El estado en cuestión es el siguiente: la prevalencia del trastorno de la conducta fue de 22.97%, del trastorno negativista desafiante fue de 21.62%, del trastorno explosivo intermitente fue de 7.66%. En los tres trastornos la prevalencia en hombres fue mayor, la edad en que se presentó la mayor prevalencia fueron los 13 años, la comorbilidad entre los dos primeros trastornos fue de 15.8%. Se recalca la importancia del diagnóstico precoz para poder realizar intervenciones en el ámbito familiar y escolar.

## PALABRAS CLAVE

Prevalencia. Trastornos de la Conducta. Negativista Desafiante. Explosivo Intermitente. Adolescentes.

## ABSTRAC

The objective of this research is to identify the prevalence of behavioral disorder, negativist and defiant disorder and intermittent explosive disorder in early adolescents. The population was 222 freshmen of the General Secondary School “Benito Juarez”. To calculate prevalence a survey was constructed entitled: “Evaluation of behavior in early adolescents”. The analysis of the data was statistical descriptive. The one in question is the following: the prevalence of behavioral disorder was 22.97%, the negativistic defiant disorder was 21.62%, the intermittent explosive disorder was 7.66%. In all three disorders, the prevalence in men was higher. The age that showed the highest prevalence was 13 years. Comorbidity between the first two disorders was 15.8%. The results emphasize the importance of early

diagnosis in order to carry out interventions in the family and school environment.

## KEYWORDS

Prevalence. Behavioral Disorders. Defiant

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es, identificar la prevalencia del trastorno de la conducta, trastorno negativista desafiante y trastorno explosivo intermitente en adolescentes tempranos. Los objetivos específicos: son determinar la prevalencia por sexo y edad, así como la razón de prevalencia entre hombres y mujeres, además de la comorbilidad entre los trastornos.

La adolescencia representa un sector de la población vulnerable (Caravaca, 2012), y se puede definir desde palabras de Stanley Hall como un periodo de tormenta y presión, desde un punto de vista psicosocial como menciona Erik Erickson su problemática central se encuentra en la búsqueda de la identidad. Retomando términos biológicos, es el periodo comprendido entre los 11 y 19 años, representa la transición de la niñez a la edad adulta y trae consigo cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales. A su vez, la adolescencia se divide en tres; la primera parte corresponde a la adolescencia temprana de los 11 a los 13 años, ésta marca la aparición de los caracteres sexuales secundarios; la segunda, corresponde a la adolescencia media, de 14 a 17 años, los cambios físicos son más lentos; la tercera, corresponde a la adolescencia tardía, de los 17 a 21 años, donde el crecimiento ha finalizado y son físicamente maduros (Casas y Ceñal, 2005).

El lugar educativo donde converge en su mayoría población adolescente, es la secundaria, misma que corresponde al penúltimo nivel de enseñanza obligatoria en México. La

<sup>✉</sup>Maestra en Educación en el campo de la Orientación Educativa. Universidad de la Costa, Carretera al Libramiento Paraje de Las Pulgas, Distrito Jamiltepec, C.P. 71600, Santiago Pinotepa Nacional, Oaxaca, México. Correo electrónico: carrillo.md@hotmail.com

secundaria surgió después de la Revolución Mexicana en 1921 y hasta el siglo xx obtuvo su estatus de obligatoria. La secundaria en su modalidad de general tiene la característica de que cada asignatura es impartida por un profesor distinto y adicionalmente se incluye educación tecnológica (Santos del Real, 2002), ya que trata de proveer algunas competencias fundamentales de orden técnico profesional y vincular a los jóvenes con el mercado de trabajo (Miranda y Reynoso, 2006). Actualmente se puede decir que es uno de los niveles con mayor densidad de población, y a la par, con menor cantidad de soluciones (Zorrilla, 2004), éste nivel educativo se configura como uno de los más problemáticos, porque justo es ahí donde se acumulan las tensiones del desencanto y desmotivación para los adolescentes (Ducoing, 2007). Debido a que es uno de los niveles que mayor absorción curricular presenta, los profesores se enfrentan a cuantiosos alumnos y grupos lo que dificulta la atención personalizada a los estudiantes.

Ante el panorama descrito anteriormente, se puede decir que, la adolescencia, específicamente la adolescencia temprana se convierte en un imán para gestar trastornos disruptivos del control de impulsos y de la conducta. Además, estos trastornos constituyen uno de los motivos más frecuentes de consulta y asistencia psicológica, neurológica y psiquiátrica (De la Peña y Palacios, 2011). De acuerdo con el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-5 (2014) los trastornos disruptivos del control de impulsos y de la conducta se caracterizan por ser afecciones que se manifiestan en la falta de autocontrol del comportamiento y de las emociones. Este grupo de trastornos se clasifica en: trastorno de la conducta, trastorno negativista desafiante y trastorno explosivo intermitente, que son los trastornos que se investigaron en éste trabajo; el trastorno de la personalidad antisocial, no se abordó en esta investigación debido a la edad de los alumnos encuestados, además de la piromanía, la cleptomanía, el trastorno disruptivo del control de los impulsos especificado y no especificado, los cuales no se estudiaron en este trabajo debido a su baja prevalencia.

El trastorno de la conducta se caracteriza por un control deficiente de las conductas que violan los derechos de los otros o que violan normas sociales fundamentales. Las conductas que se presentan son agresiones a personas y animales, destrucción de la propiedad ajena, engaño o robo, e incumplimiento grave de las normas. Éste trastorno se clasifica en: leve, lo que significa la presencia de síntomas necesarios para establecer el diagnóstico, el moderado, donde el número de síntomas y las consecuencias sobre otras personas son de gra-

vedad intermedia, y el grave, donde existen muchos problemas de conducta y provocan un daño considerable a los demás.

El trastorno negativista desafiante, se caracteriza porque los síntomas están distribuidos entre, las emociones que son de enfado e irritabilidad, discusiones y actitud desafiante, y las conductas, que son vengativas. Se clasifica en: leve cuando los síntomas se limitan a un entorno afectado, en moderado cuando los síntomas aparecen en dos entornos, y en grave, cuando los síntomas aparecen en tres o más entornos.

El trastorno explosivo intermitente, se caracteriza por la falta de control en las emociones, y se presentan agresiones verbales, arrebatos que provocan daños o destrucción, la magnitud del arrebato es desproporcionado a la situación que lo originó, y actúan sin premeditación.

El problema radica en que las personas afectadas por dichos trastornos, en su mayoría menores, no son tratados, por lo tanto pueden desencadenar un sin número de problemas mayores (Vásquez y Fera, 2010) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). Aunado a que el pronóstico para estos tres trastornos está relacionado a un futuro donde los sujetos presentarán trastornos como el de ansiedad, depresión mayor y consumo de sustancias. Otras consecuencias sociales son el desempleo, divorcios y conflictos económicos (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, 2012).

Para evitar las consecuencias de estos trastornos en el sujeto afectado, en las familias, en la escuela y en nuestra sociedad, es necesaria la detección precoz, y la intervención temprana, pues se planea establecer líneas de ayuda a secundarias que se encuentren con esta problemática. Por esa razón, se debe priorizar la prevención precoz (Domínguez y Pino, 2008). Así como, la implementación en los centros educativos de programas tanto preventivos y correctivos del comportamiento disruptivo (Felix, 2017). De esta forma, un diagnóstico precoz, visto como actividades encaminadas al descubrimiento de un trastorno psicopatológico en sus primeros estadios (Ortiz, Giraldo y Palacios, 2008), ayuda al conocimiento de la problemática y guía los posibles tratamientos con el afectado, para evitar que sus conductas se sigan desviando o alejando de los parámetros considerados para la sociedad normales (Rabaldán y Giménez, 2002).

Se llevó a cabo un estudio descriptivo transversal. La población total fue de 222 alumnos de primer grado de secundaria del turno vespertino. Se aplicó la encuesta a la totalidad de la población. El lugar de estudio fue la Secundaria General "Benito Juárez", ubicada en la población de Pinotepa Nacional, perteneciente al estado de Oaxaca, México. Esta se distingue por tener estudiantes de medio tiempo, la mayoría

.....  
*...la adolescencia temprana se convierte en un imán para gestar trastornos disruptivos del control de impulsos y de la conducta.*  
.....

proviene del mismo municipio, con un nivel socioeconómico bajo (CONAPO, 2010) y rezago social importante (INAFED, 2015).

Para medir la prevalencia se elaboró un instrumento titulado “Evaluación de la conducta en adolescentes tempranos”, el cual fue aplicado a un grupo piloto para detectar errores, los cuales se atendieron. La encuesta se estructuró en dos partes; en la primera parte fueron datos personales (edad, sexo y lugar de origen); en la segunda parte fueron 39 preguntas cerradas, 28 de ellas con respuestas de sí/no, y la pregunta 29 con la opción de contestar seis respuestas diferentes. Las preguntas estaban formuladas con base a los criterios diagnósticos del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales 5R (DSM-5) referentes a los Trastornos de la conducta, trastorno explosivo intermitente y trastorno negativista desafiante.

El análisis de la información se realizó por medio de una base de datos elaborada en *Microsoft Excel*, se aplicó la estadística descriptiva para obtener la prevalencia de cada trastorno referente al sexo y a la edad, además, de la clasificación en leve, moderado y grave de los trastorno de la conducta y trastorno negativista desafiante, así como la comorbilidad de los trastornos entre sí y la razón de prevalencia que existe entre hombres y mujeres.

#### RESULTADOS

La muestra estuvo constituida por 222 alumnos de primer grado de secundaria, de los cuales 124 (55.9%) eran hombres y 97(43%) eran mujeres, (sólo una persona no contestó ese dato). La edad media fue de 12.7± (rango de 8-15). En cuanto al lugar de origen 178(80.2%) provienen del mismo municipio, 16(7.2%) proviene de municipios aledaños, 13(5.9%) del estado de Guerrero, 3(1.4%) del estado de Chiapas, 9(4.1%) de otros estados y 3(1.4%) no contestaron. De cada trastorno investigado se obtuvo la prevalencia, así como su clasificación. En la Tabla 1 se presentan los datos:

ICEUABJO 2017



#### Prevalencia y clasificación de los Trastornos disruptivos del control de la conducta

Clasificación	Trastorno de la conducta		Trastorno negativista desafiante		Trastorno explosivo intermitente	
Leve	19	8.56%	28	12.61%		
Moderado	24	10.81%	6	2.70%	17	7.66%
Grave	8	3.60%	14	6.31%		
<b>Prevalencia</b>	<b>51</b>	<b>22.97%</b>	<b>48</b>	<b>21.62%</b>		

Nota: Estimaciones propias basadas en los datos arrojados de las encuestas. Los porcentajes restantes corresponden a los alumnos que no presentan el trastorno.

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, la prevalencia del trastorno de la conducta fue de 22.97% dentro de la población y en la clasificación los datos relevantes corresponden a la moderada que presentó el mayor número de casos con 10.81%, y el grave presentó el mínimo con 3.60%. Con respecto al trastorno negativista desafiante la prevalencia fue de 21.62%, la clasificación relevante corresponde al leve que mostró la mayor presencia con 12.61% y la menor en la moderada con 2.70%. En cuanto al trastorno explosivo intermitente la prevalencia fue de 7.66%, y este trastorno no presenta clasificación.

Otro de los datos obtenidos fue la prevalencia por sexo, separándolos por su clasificación. En la Tabla 2 se muestra los resultados.

#### Clasificación por sexo de los Trastornos disruptivos del control de la conducta

Sexo	Clasificación	Trastorno de la conducta		Trastorno negativista desafiante		Trastorno explosivo intermitente	
H	Leve	12	5.41%	19	8.56%		
	Moderado	18	8.11%	2	0.90%	12	5.41%
	Grave	6	2.70%	7	3.15%		
<b>Total</b>		<b>36</b>	<b>16.22%</b>	<b>28</b>	<b>12.61%</b>		

M	Leve	7	3.15%	9	4.05%	
	Moderado	6	2.70%	4	1.80%	5 2.25%
	Grave	2	0.90%	7	3.15%	
Total		15	6.76%	20	9.01%	

Nota: Estimaciones propias basadas en los datos arrojados de las encuestas. Los porcentajes restantes corresponden a los alumnos que no presentan el trastorno.

Fuente: Elaboración propia.

Lo relacionado a la prevalencia por sexo, se observa en la tabla que, en hombres, el trastorno de la conducta fue de 16.22%, la clasificación relevante corresponde: al de mayor presencia mostrado por el moderado con 8.11%, y la menor el grave con 2.70%; en mujeres el trastorno de la conducta fue de 6.76%, la clasificación relevante corresponde: al leve que mostró mayor presencia con 3.15% y la menor el grave con 0.90%. La razón que se presenta por sexo es de 1:2.3.

Respecto al trastorno negativista desafiante, en hombres, fue de 12.61%. La clasificación con mayor porcentaje, se obtuvo en el leve con 8.56% y la menor el moderado con 0.90%, en el caso de mujeres fue de 9.01%, la clasificación con mayor porcentaje también fue en el leve con 4.05% y la menor el moderado con 1.80%. La razón que se presenta por sexo es de 1:1.4.

En cuanto al trastorno explosivo intermitente, en hombres fue de 5.41% y en mujeres de 2.25%. Lo que da una razón por sexo de 1:2.3.

También se realizó una clasificación de la prevalencia por edad, los resultados se pueden observar en la Tabla 3.

Clasificación por edad de los Trastornos disruptivos del control de la conducta

Edad	Clasificación	Trastorno de la conducta.	Trastorno negativista desafiante	Trastorno explosivo intermitente
8	Moderado	0 0%	1 0.45%	0 0%
	Leve	0 0.00%	2 0.90%	
11	Moderado	1 0.45%	0 0%	1 0.45%
	Grave	1 0.45%	0 0%	
Total		0 0.90%	2 0.90%	

	Leve	5	2.25%	5	2.25%	
12	Moderado	5	2.25%	2	0.90%	4 1.80%
	Grave	2	1.35%	4	1.80%	
Total		12	5.86%	11	4.95%	

	Leve	13	5.86%	19	8.56%	
13	Moderado	15	6.76%	3	1.35%	10 4.50%
	Grave	3	1.35%	6	2.70%	
Total		31	13.96%	28	12.61%	

	Leve	0	0%	2	0.90%	
14	Moderado	2	0.90%	0	0%	1 4.50%
	Grave	1	0.45%	1	0.45%	
Total		3	1.35%	3	1.35%	

	Leve	1	0.45%	0	0%	
15	Moderado	1	0.45%	0	0%	
	Grave	0	0%	3	1.35%	1 4.50%
Total		2	0.90%	3	1.35%	

Nota: Estimaciones propias basadas en los datos arrojados de las encuestas. Los porcentajes restantes corresponden a los alumnos que no presentan el trastorno.

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, la prevalencia por edad se estima que, a los 11 años en el trastorno de la conducta es de 0.90%, en el trastorno negativista desafiante es de 0.90% y para el trastorno explosivo intermitente es de 0.45%. Sin embargo, para los 12 años la prevalencia empieza a aumentar, en el trastorno de la conducta es de 5.86%, en el trastorno negativista desafiante es de 4.95% y para el trastorno explosivo intermitente es de 1.80%. El pico más alto lo alcanza en la edad de 13 años, en el trastorno de la conducta es de 13.96%, en el trastorno negativista desafiante es de 12.61% y para el trastorno explosivo intermitente es de 4.5%. Nuevamente al llegar a los 14 años la prevalencia disminuye de forma importante, en el trastorno de la conducta es de 1.4%, en el trastorno negativista desafiante es de 1.40% y para el trastorno explosivo intermitente es de 0.45%. Continua disminuyendo al llegar a los 15 años, en el trastorno de la conducta es de 0.90%, en el trastorno negativista desafiante es de 1.35% y para el trastorno explosivo intermitente es de 0.45%.

Con relación a la comorbilidad, la literatura indica que se puede presentar de forma inicial el trastorno negativista desafiante y que al mismo tiempo se presente el trastorno

de la conducta, en este estudio se obtuvo que la presencia de ambos trastornos fue de 15.8% (35 casos). También es común que se presenten los tres trastornos al mismo tiempo lo que registró un 4.5% (10 casos).

#### DISCUSIÓN

La población estudiada corresponde a un grupo de edad que los coloca como adolescentes tempranos, edad exacta para presentar cualquier trastorno disruptivo del control de los impulsos. Particularmente, en esta investigación se estudiaron solo tres trastornos, que marcan su inicio en la infancia tardía y adolescencia temprana, que son el trastorno de la conducta, trastorno negativista desafiante y trastorno explosivo intermitente.

Dentro de los resultados se encontró que la menor prevalencia se muestra en los 11 años de edad, que va de 0.45% a 0.90%. Las implicaciones del inicio temprano de estos trastornos son un pronóstico malo, ya que se asocia al trastorno de ansiedad, trastorno de consumo de sustancias y conducta delictiva. Así como puede ser el predictor en un 50% para un trastorno de la personalidad antisocial (Rabadán y Giménez, 2002). Algunos factores de riesgo son ser parte de una familia disfuncional, las familias desintegradas, el distanciamiento emocional, la violencia intrafamiliar, y con poca influencia el factor económico familiar. (Aguilar, 2012).

Lo que es significativo es la mayor prevalencia en los 12 y 13 años de edad que va de 1.80% a 12.61%. Lo que corresponde a la adolescencia temprana y a su vez el inicio de los síntomas de los trastornos disruptivos del control de los impulsos. Algunos estudios centran la edad de mayor prevalencia en estos años, cuando se cursa el primer grado de la secundaria, lo que marca diferentes factores de riesgo desde un contexto más amplio como son el desempleo, de manera particular el rendimiento y comportamiento de los niños, frente a la poca respuesta de las escuelas ante esas problemáticas (Domínguez y Pino, 2008). Datos nacionales arrojados coinciden con lo anterior, colocando el inicio de estos trastornos en la pubertad. (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, 2012).

La menor prevalencia se mostró a los 14 y 15 años de edad con 0.45% a 1.35%, lo que es un indicativo de que los inicios en la adolescencia tiene un pronóstico favorable y se espera que remita en la edad adulta, además es muy raro que el inicio de estos trastornos se presenten más allá de los 16 años de edad.

Lo que es evidente es la mayor prevalencia en hombres (López y otros, 2014) que va de 5.41% a 16.22%, lo cual está relacionado a problemas de disciplina escolar, vandalismo, robo y peleas. Por el contrario, al de menor

prevalencia en mujeres que fue de 2.25% a 9.01%, que se corresponde a con conductas relacionadas a mentir, el abstencionismo escolar, escaparse de casa, consumir sustancias y prostitución. En un estudio sobre internos de un centro de readaptación social encontraron los mismos resultados sobre la prevalencia por sexo, los hombres se encuentran muy por arriba de las mujeres (Aguilar, 2012). Por otra parte, se encontró una comorbilidad de 15.8% entre el trastorno negativista desafiante y el trastorno de la conducta, es común que cuando se presenta primero el negativista desafiante por consiguiente se presenta también el de conducta, lo que no es una regla (De la Peña y Palacios, 2011) (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, 2012) (Emberley y Pelegrina, 2013). La comorbilidad entre los tres trastornos fue menor (4.5%), sin embargo hay datos de que el 65% de los individuos que presentan trastorno explosivo intermitente también presentan otros trastornos (Zapata y Palacio, 2016). También se puede presentar el trastorno de déficit de atención con hiperactividad, siendo estos cuatro trastornos los más representativos en ambientes escolares básicos (Alonso, 2016).

Es significativa la alta prevalencia de los trastornos en comparación con DSM-5, ya que muestra como prevalencia para el trastorno de la conducta de 2 a 10%, siendo la media de 4%, en este estudio se encontró de 22.97%. En el trastorno negativista desafiante es de 1% a 11%, con la media de 3.30%, en este estudio fue de 21.62%. En el trastorno explosivo intermitente la prevalencia es de 2.70% a diferencia de lo que se encontró en esta investigación que fue de 7.66%, (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). La alta prevalencia del trastorno explosivo intermitente en zonas urbanas es común, ya que se ha comprobado que en Estados Unidos su prevalencia es de 7.3% similar a la de este estudio, a diferencia de Irak que es de 1.4% (Zapata y Palacio, 2016).

ICEUABJO 2017



Estudios recientes indican un aumento en los índices de prevalencia de estos trastornos, con una comparación en los años 90 en que los diagnósticos solo llegaban al 5%, lo que se ha triplicado en la actualidad (Rabadán y Giménez, 2002). Todo esto se traduce a un alto grado de disruptividad dentro del aula, que pone a los profesores frente a ofensas, insultos, desafíos y demás conductas delictivas (Felix, 2017).

Los pronósticos indican que estos adolescentes tempranos si no son tratados de forma profesional pueden desarrollar en el futuro otros trastornos como el de ansiedad, como el trastorno depresivo mayor (Nitesh, Pratap, y Surendra, 2005), el trastorno por abuso de sustancias (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, 2012) o el trastorno de la personalidad antisocial (Felix, 2017). Lo que indica con urgencia la necesidad de crear formas de intervención dentro del ambiente familiar y escolar (Caravaca, 2012).

Para reflexionar sobre el estado en cuestión, solo queda decir, que debemos recordar la función real de la secundaria, como institución que acoge adolescentes, radica en la capacidad de escucha, para que despliegue, en conjunto con la sociedad, con los que toman decisiones y con los docentes, formas de atenderlos en su procesos identitarios, en su imaginario y en su proyecto de vida (Ducoing, 2007).

#### CONCLUSIONES

Este tipo de estudios permite reflexionar sobre la importancia del diagnóstico precoz en trastornos disruptivos del control de impulsos y de la conducta, para que se pueda visualizar la problemática presente en las secundarias, y de esta manera se puedan crear estrategias que ayuden no solo a los estudiantes afectados, también a los docentes y a las familias involucradas en esta situación.

La presente investigación reveló que la prevalencia general para los trastornos disruptivos del control de impulsos y de la conducta son altos en comparación de los manejados por el DSM-5, también se observó tendencia hacia el aumento de estos trastornos, la mayor población en riesgo son los hombres entre 12 y 13 años de edad, la comorbilidad es otro factor que pone en mayor vulnerabilidad a los adolescentes afectados.

Por lo tanto, a partir de estos hallazgos se pretende orientar sobre el conocimiento de estos trastornos a los estudiantes, padres de familia y a los docentes porque solo conociendo el problema se puede generar consciencia sobre lo que está sucediendo con los adolescentes y con nuestra sociedad. Sin embargo, el solo hecho de conocer el problema por sí solo no es una solución, también debe integrarse a los directivos de este nivel educativo en general, para así orientarlos en la toma de decisiones sobre la capacitación de sus profesores, en temas relacionados a detectar, canalizar y trabajar con adolescentes que presentan trastornos disruptivos del control de los impulsos y conducta. Por otro lado, es importante recalcar que se debe continuar realizando investigaciones de este tipo para que se pueda llevar un registro de la prevalencia y evolución de estos jóvenes, así como de las posibles soluciones que se implementen.

Finalmente, extendiendo agradecimientos especiales a los alumnos del grupo 601B de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad de la Costa del ciclo escolar 2016-2017B, y al Mtro. Henricus Antonius Ringe por su valiosa colaboración en esta investigación. ✎



## FUENTES DE CONSULTA

- Aguilar Navarro, R. (2012). "Trastornos de adaptación y trastornos de la personalidad en internos procesados en un centro de readaptación social del estado de México" en *Revista Psiquiatría.com*, Vol. 16. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10401/5791>
- Alonso González, J. (2016). *Problemas de convivencia y trastornos de la conducta en adolescentes*, España: Universidad de la Laguna.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Arlington, VA: Panamericana.
- Caravaca Moreno, T. (2012). "Principales alteraciones comportamentales en la adolescencia" en *Publicaciones didácticas*. Disponible en: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/032012?id=09> consultado el 17 de marzo de 2017.
- Casas Rivero, J., y Ceñal González Fierro, M. (2005). "Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales" en *Pediatría Integral*, Vol. IX, No. 1.
- Consejo Nacional de Población (2010). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*, México: CONAPO.
- De la Peña Olivera, F., y Palacios Cruz, L. (2011). "Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento" en *Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muniz*, Vol 5, No. 34.
- Domínguez Alonso, J. y Pino Juste, M. R. (2008). "Las conductas problemáticas en el aula" en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2, No. 19.
- Ducoin Watty, P. (2007). "La educación secundaria, un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente" en *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol 12, No. 32.
- Emberley Moreno, E. y Pelegrina del Río, M. (2013). "Prevalencia, sintomatología y distribución del trastorno negativista desafiante" en *RET Revista de toxicomanías*, No. 69.
- Felix, V. (2017). *Intervención psicopedagógica y farmacológica ante los trastornos de comportamiento de inicio en la infancia y en la adolescencia*, S/F. Disponible en: <http://www.uv.es/femavi/Elda1.pdf> consultado el 17 de Marzo de 2017.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2015). *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México*, México: INAFED. Disponible en: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM20oaxaca/municipios/20482a.html> consultado el 29 de agosto de 2015.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente (2012). *Trastorno explosivo intermitente*, México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. Disponible en: <http://inprf.gob.mx/> consultado el 20 de Marzo de 2017.
- López Villalobos, J. A., Andrés de Llano, J. M., Rodríguez Molinero, L., Garrido Redondo, M., Sacristán Martín, A. M., Martínez Rivera, M. T y Sánchez Azón, M. I. (2014). "Prevalencia del trastorno negativista desafiante en España" en *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, Vol. 2, No. 7.
- Miranda López, F. y Reynoso Angulo, R. (2006). "La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate" en *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 11, No. 31.
- Nitesh, P., Pratap, S., y Surendra K., M. (2005). "Relación de la ira y los ataques de ira con la depresión" en *Revista de Toxicomanías*, No. 45.
- Ortiz Giraldo, B., Giraldo Giraldo, C. A., y Palacios Ortiz, J. D. (2008). "Trastorno oposicional desafiante: enfoques diagnóstico y terapéutico y trastornos asociados" en *Revista Iatreia*, Vol. 1, No. 21.
- Rabadán Rubio, J. A., y Giménez Gualdo, A. M. (2002). "Detección e intervención en el aula de los trastornos de la conducta" en *Educación XXI*, Vol. 2 No. 15.
- Santos del Real, A. (2002). "Caracterización de las modalidades de educación secundaria" en *El aprendizaje en tercero de secundaria en México*, México: INEE.
- Vásquez, J. y Fera, M. (2010). *Guía Clínica para el trastorno negativista desafiante*, México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Zapata, J. P. y Palacio, J. D. (2016). "Trastorno explosivo intermitente: un diagnóstico controversial" en *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Vol. 3, No. 45.
- Zorrilla, M. (2004). "La educación secundaria en México: al filo de su reforma" en *Revista Electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 1, No. 2.

## *Políticas educativas, jóvenes y escuela en el contexto rural. El caso de la región sur del estado de México.*

Rocío Elizabeth Salgado Escobar\*

### RESUMEN

El artículo aborda desde una perspectiva crítica el tema de las políticas educativas enfocadas a jóvenes que asisten a la escuela en localidades rurales del sur del estado de México. Parto de la premisa de que los objetivos, instrumentos y alcances de las políticas demandan la configuración de renovados órdenes que aperturen la libertad de representación y la especificidad de los agentes educativos en sus contextos, que no resultan sólo espacios de operación para un comportamiento reactivo de dichas políticas; sino que son lugares de encuentro, desencuentro y tensiones con las prácticas cotidianas de los jóvenes, escuelas y localidades, prácticas no siempre reconocidas, ni legitimadas, pero que constituyen su historicidad, culturas, estéticas y memoria, fundantes en la construcción del sentido individual y comunitario, así como en la capacidad para transformar su entorno.

Las reflexiones derivan de una investigación teórico-empírica enfocada al estudio del vínculo jóvenes, escuela y comunidad rural en la sociedad actual, que en una de sus aristas de análisis, puso en relieve la trama de una política social y educativa de circuitos diferenciadores de lo rural/urbano en el marco de una estructura homogénea y hegemónica que se reconfigura cuando los agentes sociales irrumpen ese orden con acciones políticas tramadas desde su subjetividad, territorialidades y posibilidades materiales y simbólicas.

### PALABRAS CLAVE

Políticas Educativas. Poder. Jóvenes. Escuela. Riesgo. Contexto Rural.

### ABSTRACT

The article from a critical perspective onboard the issue of educational politics at young people attending school in rural areas of the southern state of Mexico. I start from the premise that the objectives, instruments and scope of politics renewed demand reconfiguration orders aperturen freedom of representation and specificity of educators in

their contexts, where they not only spaces resulting transaction, nor limit a reactive behavior of these politics; they are meeting places, misunderstandings and tensions with everyday practices of young people, schools and communities, not always recognized practices or legitimate, but that constitute its historicity, culture, aesthetical and memory, fundantes in the construction of individual and community sense and thus and the ability to transform their environment.

The reflections derived from a theoretical and empirical research focused on the study of the link youth, school and rural community in today's society, which in one of its edges analysis highlighted the plot of a social and educational policy of differentiating circuits rural / urban inter homogeneous and hegemonic structure that is reconfigured when social agents burst with political actions that order hatched from their subjectivity, territoriality and material and symbolic possibilities.

### KEYWORDS

Educational Politics. Power. Youth. School. Risk. Rural Context.

### INTRODUCCIÓN

Las reflexiones que aquí presento derivan de una investigación más amplia enfocada al estudio del vínculo jóvenes, escuela y comunidad rural en la sociedad actual (Véase Salgado, 2015) desarrollada en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, la cual estudió la configuración histórico-cotidiana de dicho vínculo en el presente a partir de las voces, memoria, experiencias, configuraciones simbólicas y proyectos, individuales

\*Doctora en Ciencias de la Educación. Docente-Investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Tejuzilco e Integrante del Cuerpo Académico Educación y Poder. Acciones con Grupo en Condición de Pobreza y Contextos de Vulnerabilidad. Correo electrónico: rosalgado4@gmail.com

y comunitarios de sus agentes. La investigación se planteó desde un enfoque interpretativo (Weber, 1971) y con una metodología dialógica (Corona, 2012) basada en el encuentro y la conversación.

En una de sus aristas de análisis, el trabajo fue trazando una cartografía de exclusión de los jóvenes que puso en relieve una política social y educativa históricamente tramada en circuitos diferenciadores de lo rural/urbano en el marco de una concepción homogeneizante de juventud y de lo educativo, así como de una mirada hegemónica que invisibiliza la pluralidad de territorialidades, subjetividades, tradición y configuraciones simbólicas en tanto recursos de los agentes sociales que resignifican dichas políticas y su sentido concreto.

En el artículo discuto la conceptualización de las políticas como un espacio jurídico, administrativo y de acción que de ninguna modo es neutral, sino que se trama en relaciones de poder hegemónico, pero también de formas de *poder desde abajo* entre los agentes sociales, en ocasiones a la par con instituciones u órganos gubernamentales, formas en las que se incorporan decisiones e interacciones de manera diferenciada y particular como es el caso de la región sur del estado de México, en donde las políticas educativas y los jóvenes adquieren rostros, temporalidades y territorialidades propias.

Inicialmente planteo a las políticas educativas como *lentes conceptuales* con los que hegemónica y urbanocéntricamente se mira a la realidad educativa de los jóvenes en el ámbito rural, y enfatizo la posibilidad de alteración de ese *logos y locus* al colocarse en el centro a los agentes sociales en sus contextos concretos. En un segundo eje de análisis visibilizo las condiciones socioeducativas concretas de la región sur de la entidad, en el marco del contexto estatal, nacional y latinoamericano marcado estructuralmente por la marginación y la exclusión; condiciones frente a las que resulta necesario repensar las lógicas e incidencia de las políticas educativas, las cuales parecen seguir un discurso con respecto a los itinerarios socioeducativos de los jóvenes; es decir lógicas y agendas que no siempre se encuentran o en el mejor de los casos lo hacen sólo normativamente; produciéndose una tensión social en la que los jóvenes que asisten a las escuelas de los contextos rurales son enunciados hegemónicamente como sujetos no sólo empobrecidos materialmente, sino también discursiva y simbólicamente, señalados como marginados y vulnerados, pero difícilmente como sujetos de enunciación, diálogo y acción.

En un tercer eje destaco algunas concepciones de los jóvenes y los contextos rurales implícitas en las políticas educativas y las dinámicas de la institución escolar cual espacio no sólo de impacto de dichas políticas, sino tam-

bién de poder para ejercer la participación de los jóvenes como agentes educativos y sociales. Por último algunas reflexiones que permitan repensar el sentido de la experiencia escolar como posibilidad de transformación individual y comunitaria para los jóvenes sureños.

#### LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS. DE VIEJOS PATRONES E IRRUPCIÓN DE OTRAS VOCES Y REPRESENTACIONES

En las última décadas, muchos de nosotros hemos sido testigos o agentes de movimientos sociales que a nivel micro o macro han hecho resonar aquellas voces históricamente negadas (material y formalmente) o acalladas por un moderno sistema socioeconómico occidentalizante y autorreferencial (Dussel, 2000) en el que voces de mujeres, hombres, indígenas, campesinos y, particularmente, jóvenes han irrumpido con la lucha por sus derechos, visibilizando los rostros de un poder dominante, la pobreza y la marginación; al tiempo que han venido afirmando la importancia de la diversidad y la caducidad de viejos patrones de gobierno acostumbrados a uniformar los problemas sociales y homologar políticas para resolverlos.

La irrupción de esas voces ha denotado la necesidad de cambio en los objetivos, instrumentos y alcances de las políticas sociales, públicas, gubernamentales, y específicamente educativas, así como las propias relaciones de poder en escalas macro y micro entre sus actores, pues como se dijo en la última Cátedra de Alain Touraine (2013) en la ciudad de Puebla, *sin el poder nada podemos, el poder posibilita*. En los nuevos contextos los agentes sociales demandan la reconfiguración de otros órdenes político-administrativos que aperturen la libertad de representación y la especificidad de las políticas en distintos ámbitos, en donde éstas no resulten en una conceptualización, acciones, decisiones y valoraciones unidireccionales, de legitimación y control político del gobierno en turno; sino en la diferenciación de los problemas y agentes sociales, los cuales poseen su propia especificidad y circunstancia (Aguilar, 1993); de ahí que las políticas para su atención y tratamiento requieran también ser concretas en sus lenguajes, objetivos, modos, procedimientos, agentes y tiempos.

Bajo esta mirada, el texto se centra en el tema de las políticas educativas, en tanto políticas públicas,<sup>1</sup> dirigidas a jóvenes que asisten a la escuela en localidades rurales del

---

Según Aguilar “las políticas públicas están formadas por un conjunto de acciones y decisiones llevadas a cabo por diversos actores con la finalidad de resolver un problema definido políticamente como público” (1993: 127) esta condición refiere asuntos metaindividuales, que se proyectan de manera unánime y mayoritaria como de interés general, por tanto, de libre acceso, transpa-

el sur del estado de México, contexto con agentes, temporalidades, territorialidades y configuraciones culturales específicas que directa o indirectamente entran en juego en la operación de las políticas; por ende, no resulta un simple campo de aplicación de éstas, sino también es un campo de acción y resignificación a partir de las prácticas de los agentes sociales (Hernández, López y Salgado, 2011), en este caso de los jóvenes, profesores, familias y comunidad, prácticas no siempre reconocidas, ni legitimadas, fundamentales en la construcción de sentido individual y comunitario, así como en la capacidad para transformar su entorno.

Desde un enfoque de la gobernanza<sup>2</sup> las políticas pueden conceptualizarse como “un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual” (Aguilar, 1993: 24) que se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios, lo que las hace, como señala Aguilar, una *acción con sentido*, cuyos componentes y énfasis no se los da la decisión deliberada del actor gubernamental o institucional, sino la incorporación de las más diversas decisiones e interacciones de los agentes participantes desde su historia, memoria, tradición, configuraciones simbólicas e interacciones; lo que da a las políticas distintas escalas, territorios, rostros y subjetividades que hacen de éstas un curso de acción contingente que demanda inaplazablemente una condición de diálogo en favor de la participación efectiva de los agentes involucrados.

Empero, se sabe que el diseño y desarrollo de las políticas educativas, no siempre son resultado del diálogo y el consenso, ni tampoco todos los agentes son considerados igualmente relevantes en el diseño de sus estrategias y alcance de sus objetivos, particularmente cuando se trata de jóvenes-estudiantes en escuelas de contextos rurales; de tal modo que las políticas difícilmente resultan un espacio jurídico, administrativo o de acción neutro. Es indudable que toda política está siempre mediada por una concepción de realidad y de los otros, las políticas funcionan como “lentes conceptuales” (Aguilar, 1993) para mirar,

---

rencia y apertura; así las decisiones públicas resultan de diálogos, argumentos, polémicas, acuerdos, en los cuales los ciudadanos realizan sus libertades de expresión, reunión y opinión.

<sup>2</sup>El concepto destaca la mayor capacidad de decisión e influencia que los actores no gubernamentales (organizaciones de la sociedad civil, centros de pensamiento autónomos o empresas privadas y organismos financieros internacionales, entre otros) han adquirido en el procesamiento, orientación e instrumentación de las políticas públicas; así como de nuevas formas de asociación entre el gobierno con dichas instancias, la implementación y prestación de servicios públicos (Aguilar, 2006).

describir, definir, problematizar, clasificar y explicar los sucesos y sus agentes. Así vale preguntarse ¿qué concepciones se encuentran explícitas e implícitas en la hechura de las políticas educativas dirigidas a jóvenes en localidades rurales y cómo estas políticas son resignificadas por los agentes en el contexto escolar y local? Estas preguntas me permiten colocar a los jóvenes, escuelas y localidades rurales, no sólo como individuos y espacios destinatarios de políticas, sino también como agentes que resignifican a la política, procesos y prácticas generalmente invisibilizados en formas empobrecedoras de nombrar a los jóvenes y lo rural a partir de concepciones y acciones históricamente carenciadas o de calidad insuficiente que denotan el juego de poder entre políticas, sujetos educativos y contextos concretos.

Diversas discusiones al interior del Cuerpo Académico Educación y Poder. Acciones con Grupos en Condición de Pobreza y Contextos de Vulnerabilidad<sup>3</sup>, me han permitido reconocer que *la hechura* de las políticas educativas no se agota en el plano institucional-administrativo, sino que demanda mirar sus vínculos con los contextos como ámbitos de realidad de los agentes sociales cuyos códigos culturales, comunitarios, expectativas, capital social, cultural y económico se encuentran, tensan, chocan o desencuentran con las políticas; es decir, que también inciden de manera subalterna en la construcción cotidiana de la acción educativa condicionada por la política educativa (Hernández, López y Salgado, 2011). De ahí la idea de que las políticas no sólo deben discutirse como espacios de toma de decisiones a nivel macro social (ya sea internacional, nacional, estatal o regional) ya que igualmente involucran una toma de decisiones y acciones a nivel local, es decir en las interacciones cotidianas de los jóvenes con los otros, sus pares, profesores, padres de familia u otros agentes comunitarios, en sus ámbitos de interacción sea la escuela o espacios más amplios.

En ese tenor a continuación presento una descripción de las condiciones educativas en la región sur del estado de México, con comparativos a nivel estatal, nacional e internacional tratando de advertir los impactos regionales de políticas educativas vigentes, destacando la condición de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria, último nivel de la educación básica, determinante para que los jóvenes continúen escolarizados en media superior que normativamente es el último nivel obligatorio en el país desde 2012.

---

<sup>3</sup>Grupo de investigación colegiado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México con registro desde 2010 en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la SEP.

ESCALAS TRANSVERSALES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS:  
EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE LOS JÓVENES EN LA  
REGIÓN SUR DEL ESTADO DE MÉXICO

El estado de México se divide en 16 regiones que históricamente han agrupado municipios que comparten problemáticas sociales y económicas, así como rasgos geográficos, históricos y culturales, aunque la regionalización sigue más un criterio político-administrativo que se constituye tradicionalmente como una estrategia para definir zonas de acción política.

La región sur del estado de México es la Región X, al suroeste colinda con los estados de Guerrero y Michoacán, está conformada política, administrativa y culturalmente por los municipios rurales<sup>4</sup> de Tlatlaya, Amatepec, Luvianos y Tejupilco, municipios que históricamente han registrado altos grados de marginación, pobreza, desempleo, emigración y crimen organizado en el estado, condiciones en donde el acceso de los jóvenes a las instituciones educativas se vuelve aún más complejo; sobre todo para la población de 15 años o más que equivale al 65.3% de la región (INEGI, 2010) y de la cual 17.4 % está en condición de analfabetismo, porcentaje superior al estatal (4.5%) y al nacional (7.4%); 18% sin primaria y 21.6 % sin secundaria señalan cifras de la Secretaría de Educación estatal (SE, 2011: 27). El contexto educativo regional se vuelve más desolador cuando las cifras de la Secretaría de Educación estatal señalan que en promedio la población alcanza apenas 6.3 años de escolaridad, lo que sin duda evidencia un grave problema de exclusión educativa y social.

La región sur es ámbito de acción de las políticas federales y estatales en materia de educación, a través de sus distintos niveles de gobierno procura generar el bienestar de sus nuevas generaciones por medio de marcos jurídicos, instituciones, planes sectoriales y acuerdos internacionales; no obstante aún son muchos los desafíos educativos con los jóvenes. Son graves las condiciones de exclusión social y educativa de la región y de otros contextos del país y en

<sup>4</sup>Según INEGI, se denomina rural un municipio que en su mayoría se conforma de localidades con menos de 2 500 habitantes cuya actividades económicas son en su mayoría agropecuarias, dichas localidades según el número de pobladores y servicios son denominadas por los Bandos Municipales de la región como pueblos, delegaciones, subdelegaciones, colonias, rancharías o caseríos.

<sup>5</sup>En América Latina El 25% de los jóvenes no puede satisfacer sus necesidades mínimas, incluida la alimentación (CEPAL, 2011).

general de América Latina, considerada la más desigual del mundo, en donde las y los jóvenes menores de 15 años son de los grupos más vulnerables a la pobreza y la indigencia<sup>5</sup>, estando en mayor desventaja los de las áreas rurales.

En México los porcentajes de pobreza en las áreas rurales alcanzan el 40.7% con respecto al 27.1% de las áreas urbanas; la indigencia es de 16.9% en las áreas rurales y 5.4% en las urbanas. Sin duda esta situación impide el ejercicio efectivo de los derechos que les han sido conferidos por los Estados nacionales y organismos internacionales. Haciendo evidente también que el ejercicio de los derechos aún está profundamente condicionado por el ambiente en

que viven los jóvenes como ha señalado la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2011).

Desde 1980 los y las jóvenes de México y América Latina han nacido y crecido en el marco de crisis económicas seguidas de políticas de ajuste, el repliegue del Estado de bienestar y una mayor presencia del sector privado en las provisiones de los servicios sociales impactando en un acceso segmentado al sistema educativo, el trabajo y en general la inclusión social; en un entorno en donde los jóvenes enfrentan más exigencias en las credenciales educativas, el manejo de tecnologías y los años de educación requeridos para disminuir el riesgo de caer en la pobreza (CEPAL, 2011).

Tomando como referencia las cifras y contextos anteriores resulta fácil intuir el limitado impacto de las políticas de desarrollo social y educativas que si bien han coadyuvado a alcanzar una cobertura casi universal en educación básica, la sombra del rezago y abandono escolar marca la trayectoria escolar de los jóvenes latinoamericanos, mexicanos y sureños conforme avanza la edad. El estado de México, Chiapas y Veracruz son las entidades con mayor inasistencia escolar para la población de 12 a 14 años (INEE, 2014). En la entidad mexiquense es de llamar la atención que el 22.6% de los jóvenes no alcanza a completar la educación básica aunque los datos de la Encuesta Nacional de Juventud (2010) señalen un incremento en el porcentaje de jóvenes que asisten a la escuela, el cual pasó de 47.6% en 2005 a 51.4% en 2010.

El estado de México y la región sur concentran altos índices de rezago educativo en el nivel secundaria, condición que se reproduce también a nivel latinoamericano, de ahí la importancia de fortalecer políticas educativas, catalogadas por varios especialistas (Narro y Pérez Islas, 2012) como una de las pocas políticas de juventud. Uno de los más importantes cambios en las últimas dos décadas ha

sido la obligatoriedad de la enseñanza secundaria que en México se decretó a finales de 1992, veinte años después se dio también la de educación media superior, nivel que enfrenta un gran reto pues el nivel en la región absorbe apenas el 58.8% del 96.6% de los egresados de secundaria, en el estado 88.5% y en el país 96.6% (SE, 2011).

No obstante, el curso de estas políticas sigue arrastrando grandes desafíos a la educación secundaria tanto en los contextos rurales como urbano marginales. En el caso de la región sur del estado de México, ha implicado esfuerzos en la construcción de escuelas secundarias en sus distintas modalidades (general, técnicas o telesecundarias, estatales y federales). Sin embargo, no ha sido suficiente con construir escuelas y aumentar sustancialmente la matrícula a través de programas compensatorios como *Oportunidades* o *Prospera*, hace falta también adecuar la pertinencia de una oferta educativa y social equitativa para estos contextos. Las cifras muestran que siguen siendo las escuelas de los municipios y localidades más alejadas de las cabeceras municipales, las que presentan altos grados de marginación y las que tienen mayores problemas de deserción e infraestructura, como la insuficiencia de aulas, falta de laboratorios, bibliotecas o sala de medios, además de sanitarios dignos; como lo ha señalado el INEE, los alumnos en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias (INEE, 2014).

A lo anterior se suma la falta de una oferta educativa que permita a los jóvenes de estos contextos no sólo matricularse, sino mantenerse en la escuela y encontrar en ésta oportunidades para su pleno desarrollo social, para que la escuela no sólo pueda *servir para el futuro*, como expresan muchos jóvenes estudiantes sureños, sino un ponderado espacio para *compartir la vida, aprender y engrandecer a la comunidad*, como también decían los propios jóvenes, profesores y padres de familia en una encuentro comunitario

organizado en el marco de la investigación en una escuela secundaria del municipio de Tejupilco, en el sur mexicano.

Sin duda, esas expresiones demandan vínculos pedagógicos (Puiggrós, 1997) más horizontales que permitan a los agentes educativos sentirse integrados en sus dinámicas, reglamentos y prácticas pedagógicas en un cruce significativo entre la cultura institucional y la de los jóvenes en sus contextos comunitarios; es decir un cruce de culturas (Pérez Gómez, 1998) que haga de la experiencia escolar de los jóvenes una experiencia productiva y enriquecedora, a través de un vínculo sostenido en el reconocimiento de la diferencia y particularidades de los estudiantes, la organización del currículum y las prácticas en el aula, abriendo, apunta Giroux (1995), las posibilidades de nuevas territorializaciones en la configuración del poder y conocimiento; así como en la construcción de un nuevo tipo de sujeto.

Tal planteamiento, me regresa a la pregunta inicial sobre ¿qué sujetos, qué jóvenes, son los que hoy nombran las políticas educativas en los contextos rurales? Habría que mirar con tiento en qué medida en sus discursos, instrumentos, operación e impacto, sigue o no prevaleciendo una intención redentora de estereotipos de lo rural como demérito de lo urbano, como lo atrasado y precario, ignorándose o menospreciándose las configuraciones simbólicas juveniles; así como las prácticas y saberes comunitarios e intergeneracionales que éstos construyen en sus contextos; además de las nuevas dinámicas entre lo rural/urbano, debido a los cambios sociales, productivos, tecnológicos y culturales que bajo hegemónicas políticas y formas de poder han marcado de manera desigual la vida de los jóvenes en el ámbito rural; así como sus interacciones escolares y comunitarias.



JÓVENES Y ESCUELAS RURALES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

Aunque socialmente parece modificarse la perspectiva tradicional y paternalista que concebía a los jóvenes sólo como “objeto de políticas” o como un “sector vulnerable”, quienes debían recibir acciones compensatorias y/o servicios (Pérez Islas, 2000), en lo que respecta a las zonas rurales aún prevalecen ciertos marcos de significación política en donde la población joven sigue invisibilizada, en parte porque hasta hace poco habían sido considerados en una categoría homogénea de juventud asociada a estereotipos urbanos y colocados antagónicamente como carentes y precarios. Según Durston, la despreocupación por ese sector poblacional había sido suponer que en las zonas rurales no existe la “moratoria social” debido a la precoz inserción laboral o la conformación de una familia a más temprana edad que la de sus pares urbanos; además de una supuesta debilidad de la juventud rural como actor social específico y su escaso protagonismo como “preocupación social”, a diferencia de lo que históricamente ha sucedido con franjas de la juventud urbana (Durston, 1997).

Los jóvenes, particularmente del contexto rural del sur del estado de México, sólo se han convertido en foco de atención gubernamental en la medida en que les afectan situaciones críticas como la inserción en el narcotráfico o el crimen organizado, antes que en los bajos niveles educativos. Bajo procesos de poder político y económico, las y los jóvenes han sido históricamente invisibilizados y marginados del bienestar social, así como de espacios de participación, pasan a ser colocados, de población en riesgo a *población de riesgo* (Núñez, 2004); condición que, en el mejor de los casos, ha legitimado políticas de prevención, saneamiento social y programas compensatorios, definiendo perfiles poblacionales hegemónicos (establecidos por los ingresos, la etnicidad, edad o el área de residencia) que incluso llegan a naturalizarse y estigmatizarse física y socialmente (Goffman, 1970). De este modo, las políticas de saneamiento o prevención para la juventud en los contextos rurales van fijando un perfil poblacional hacia los que se orienta una gestión diferencial que dota de estatus especial a esa población para coexistir en circuitos paralelos, en este caso educativos y también sociales, en una especie, de lo que Núñez (2004) llama una detección sistemática de necesidades, que casi nunca se consensan, pero bajo las que se elabora un *fichero de sujetos*.

Bajo esa lógica, las políticas educativas para los jóvenes de las comunidades del sur del estado de México siguen

ligadas, como en la mayor parte del contexto nacional, a un modelo de enfrentamiento a la pobreza y la prevención del delito (Pérez, 2000) sobre todo a través del deporte que, como decía un joven estudiante de danza se limita a la *entrega de balones de soccer*. Este modelo de política de juventud se hace manifiesto sobre todo en tiempos electorales; entonces se llevan a cabo programas en las escuelas y comunidades para la entrega de obras, mobiliario, equipo y becas de distinta índole que buscan enfáticamente mejorar

la pregonada calidad del servicio y resultados. No obstante, cabe decir que en la región la instancia estatal de atención a la juventud desapareció hace más de cinco años; confirmando que la atención a la juventud no es

una prioridad política de los gobiernos regionales.

Las políticas educativas en el sur mexicano se han focalizado en el ámbito el deporte, las becas y útiles escolares, descuidando otros aspectos como el reconocimiento de las voces y propuestas de los jóvenes en los espacios públicos, incluidas las escuelas; además de la escasa infraestructura cultural. Según datos de la SE (2011) actualmente sólo se cuenta con los archivos históricos municipales, una casa de cultura, un centro regional cultural y un museo estatal en la zona arqueológica de San Miguel Ixtapan, Tejupilco. En una conversación con Miguel Ángel, estudiante de danza en la región expresaba

... Aquí en el pueblo lo que hace falta es la difusión de la cultura... [La juventud importa] solamente cuando son eventos deportivos, entonces las mismas delegaciones o la presidencia hace sus torneos y entrega sus trofeos, entonces los jóvenes nos quedamos como embobados con eso, como si nos dieran una dispensa en época de política... pero ¿con eso ya quedamos satisfechos? No, los jóvenes deportistas quedan contentos, pero en otros aspectos no, no hay interés por otros jóvenes... no hay apoyo por ejemplo, en la música, el teatro, las bellas artes... (abril, 2013).

Por otra parte, las políticas educativas se aprecia más interesadas en alcanzar los estándares de calidad educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, que van constituyéndose en ataduras, en modelos de conocimiento y acción a la vez que debilita la presencia de los lenguajes, valores, identidades y estéticas de los jóvenes y sus comunidades, los cuales, siguen enunciados más como destinatarios de las políticas que como interlocutores de diálogo, incidencia y acuerdo. Ni siquiera en el propio ámbito escolar; sirva de ejemplo, una conversación con el director y los jóvenes

de una escuela secundaria de la región sur en donde éste refería a los alumnos como *buenos muchachos; sin embargo, flojos, inquietos e irresponsables*, ante lo que él mismo se preguntaba por qué hacerles caso, si sólo recibe quejas de sus profesores, evidenciando prácticas frontales y de control, al grado que a los alumnos llega a prohibírseles la entrada a la dirección *si no tienen asuntos qué tratar*. Por su parte, los jóvenes, expresaban su inconformidad porque dicen: *si a veces somos escuchados, pero no somos tomados en cuenta, por ejemplo para hacer el reglamento de la escuela, usar del celular, el uniforme y la cancha; así como la organización de las clases y la limpieza de espacios*.

Lo anterior evidencia el límite del orden institucional vigente en la escuela, así como la demanda de los jóvenes por un mayor protagonismo en las decisiones institucionales y la cultura escolar, así como de las políticas educativas, de tal modo que ellos puedan asumir a la escuela como un proyecto propio favorecido por mecanismos de integración y experiencias al interior de la institución, en la comunidad y el ámbito social; lo que se vuelve cada vez más complicado debido, entre otras cosas, a las brechas generacionales y del uso de tecnología entre alumnos y profesores; así como al hermetismo social de la institución escolar y un futuro anticipadamente en riesgo.

Si bien, el espacio por excelencia de las políticas educativas “refiere a las acciones públicas relativas a la selección de los conocimientos legítimos de transmisión en un sistema escolar, a los mecanismos de transmisión de esos conocimientos y a sus mecanismos de evaluación legítimos” (Bracho, 2010: 469) resulta inaplazable la vinculación de éstas con otras políticas sociales y específicamente de juventud, que posibiliten a los jóvenes ser constructores de proyectos propios y comunitarios en sus contextos; así como su capacidad de elección a partir de la experiencia escolar. Para lograrlo, las políticas educativas tienen el desafío de diseñar de manera contextualizada un proyecto inclusivo de desarrollo nacional, estatal, municipal y local articulado con los temas de bienestar social y de responsabilidad de los diversos actores involucrados, gubernamentales y sociales, para que puedan tener un impacto real en contextos desfavorecidos.

A pesar de que a la educación escolarizada se le atribuye un papel central para la integración social, la convivencia pacífica y respetuosa de una sociedad más justa y próspera, las cifras y voces son muestra de cómo la escuela excluye aun estando dentro, lo que pone en cuestión el sentido y eficacia de las políticas educativas cuando además, aún son muchos los jóvenes que dejan las aulas para emigrar, incorporarse al sector informal y al crimen organizado, al no encontrar en la escuela una posibilidad para dar sentido a

su presente y futuro, más allá de un espacio de convivencia y obtención de recursos económicos a través de programas compensatorios... ¿Será que podemos seguir con la lógica compensatoria y centralizada de las políticas que miran en *déficit* a los jóvenes de los contextos rurales como condición cuasi naturalizada que históricamente ha legitimado la falta de políticas educativas integrales y concretas para el desarrollo de esta población?

#### A MODO DE CIERRE

Sin duda, las políticas educativas no pueden seguir orientadas por un modelo homogéneo, urbanocéntrico y de saneamiento *aplicable* para los jóvenes del ámbito rural cuando éstas se reconfiguran a partir de sus significaciones y tensiones en sus contextos locales y escolares; entonces por qué no implementar su diseño a partir de los contextos geográficos, demográficos y socioculturales específicos, escuchando sus voces y fortaleciendo la necesidad de una planeación intersectorial, asumiendo que la educación no se limita a la escuela, ni que todos los jóvenes están escolarizados, pues referirse a los jóvenes obliga reconocer un sector poblacional con heterogeneidades de origen diverso (Narro y Pérez, 2012) aún de aquellos que comparten el espacio escolar y la condición etaria normada por la institución.

Me parece entonces que uno de los puntos de partida para las políticas educativas tendría que ser el reconocimiento de la diversidad juvenil y la especificidad de sus demandas educativas, sociales y geográficas, como ejes de acción política que les permitan hacer frente al problema estructural de la exclusión, en esta sociedad de incertidumbre y riesgo, reordenando el poder de hacer, de crear, de ser, de elegir de los jóvenes y sus comunidades, generando como dice Ghiso (2000), dinámicas de vínculos, en donde la vida se desarrolle en un permanente estado de intercambio de poderes, energías, realizaciones e información.

Según el censo 2010, México tiene el mayor bono demográfico de su historia aunque socialmente no se ha podido aprovechar todo lo que vale, entre otras razones por “la ausencia de políticas sociales eficaces que integren a los jóvenes y los estimulen para superar las crisis recurrentes de la historia reciente” (Narro y Pérez, 2012: 7), como señala estos autores, hoy se ha fragmentado y difuminado el sentido de solidaridad intergeneracional, nos hemos convertido en *una sociedad filicida que excluye, castiga, limita a sus propios jóvenes*. De ahí la relevancia de sumar esfuerzos de responsabilidad gubernamental, educativa, comunitaria y social que posibiliten el diseño de políticas educativas acordes con la vertiente de asumir al sector juvenil como un actor estratégico del desarrollo del país, lo que demanda

el planteamiento de políticas educativas y de juventud que tengan como características fundamentales: ser integrales, específicas, concertadas, descentralizadas, participativas y selectivas (Pérez, 2000).

Lo anterior resulta indispensable para que los jóvenes de los contextos rurales y urbanos, afronten el constante estado de incertidumbre de la sociedad actual, en la que es evidente el deterioro de las instituciones, entre éstas la escuela, la cual enfrenta el difícil reto de responder a las dinámicas sociales producto de la globalización, las tecnologías de comunicación, del rompimiento de la escolaridad con las oportunidades de trabajo y movilidad social. Por tanto, la escuela debe recolocarse como una posibilidad de sentido para las nuevas generaciones de tal modo que permita a los jóvenes y sus comunidades constituirse como agentes sociales, es decir capaces de expresar su palabra y emprender acciones para transformar su entorno, construir un presente más sólido y un futuro esperanzador. ✎

ICEUABJO 2017



FUENTES DE CONSULTA

- Aguilar, L. (1993). *La hechura de las políticas*, México: Porrúa.
- Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y Gestión Pública*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bracho, T. (2009). *Evaluación de políticas educativas. Retos y perspectivas*. x Congreso Nacional de Investigación Educativa Conferencias Magistrales, México: COMIE.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2011). *Informe Regional de Población en América Latina y el Caribe. Invertir en Juventud*, Santiago: CEPAL-UNFPA. Disponible en [www.cepal.org/publicaciones/xml/8/47318/Informejuventud2011.pdf](http://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/47318/Informejuventud2011.pdf) consultado el 15 de julio 2014.
- Corona, S. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*, Barcelona: Gedisa.
- Durston, J. (1997). *La situación de la juventud rural en América Latina. Invisibilidad y estereotipos*, Santiago: CEPAL. Disponible en <http://www.fao.org/docrep/x5633s/x5633s01.htm> consultado el 5 de junio de 2013.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid: Trotta.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad*, S/F. Disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciandodiversidad.pdf> consultado el diciembre de 2013.
- Giroux, H. (1995). "La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo", en A.d. (Comp.) *Posmodernidad y educación*, México: UNAM-CESU-Porrúa.
- Goffman, E. (1970). *Estigma*, España: Amorrortu.
- Hernández, G., López, S. y Salgado R. (2012). "Apuntes para el estudio de políticas educativas para jóvenes en condición de pobreza y vulnerabilidad" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México: CREFAL.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2010). *Encuesta Nacional de Juventud Estado de México 2010*, México: IMJUVE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *Panorama Educativo de México*, México: INEE.
- Secretaría de Educación del Estado de México (2011). *Región X Tejupilco. Toluca, Estado de México*, México: SE.
- Narro, J. y Pérez Islas, J. (2012). *Políticas de juventud. Una propuesta para el México del Siglo xx*, México: Porrúa-UNAM.
- Núñez, V. (2004). *Una aproximación epistemológica a la pedagogía social y sus escollos de actualidad: de las tecnociencias al tecno poder. Ponencia al 1er. Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social*, Chile: CGCEES-SIPS.
- Pérez Islas, J. (2000). "La construcción de políticas de juventud", en Pérez I. J., Jóvenes e instituciones en México, 1994 - 2000: actores, políticas y programas, México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Puiggrós, A. (1997). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México: Alianza Editorial Mexicana, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Salgado, R. (2015). *El vínculo jóvenes, escuela, comunidad: evoca-acción, solidaridades fuerza y utopías. Tesis doctoral*, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Weber, M. (1971). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Barcelona: Península.

# Criterios editoriales para publicar en la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS del ICEUABJO.

---

Criterios Editoriales para publicar en la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS del ICEUABJO.

Toda colaboración presentada deberá contener los siguientes datos de identificación: Fuente tipográfica en todo el artículo; Times New Roman, Título de Trabajo en negrita en 14 pts., en caso de llevar subtítulo, éste deberá ponerse en negrita, en 12 pts. y el cuerpo del texto será en 12 pts. Se recomienda que el título sea breve, claro y conciso; Tipo de Investigación, la que podrá ser Teórica, Empírica, Avance de Investigación, Reporte Final de Investigación; Nombre del o los autores ordenado alfabéticamente por su primer apellido, utilizando un asterisco (\*) para indicar la referencia al o los currículum vitae correspondientes (los cuales figurarán en las notas en primera posición), incluyendo los siguientes datos en este orden: grado académico, lugar de adscripción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de investigación.

Breve párrafo no mayor a 250 palabras, síntesis de los principales puntos tratados en el artículo, no incluye citas bibliográficas, figuras, cuadros, ni tablas. Palabras Clave: Ocho palabras como máximo, separadas por punto, preferentemente diferentes a las usadas en el título. Abstract: Traducción fiel del resumen al idioma inglés; Keywords, las palabras clave traducidas al inglés.

La extensión máxima del texto es de veinte cuartillas y la mínima de ocho, interlineado sencillo, en fuente en cuerpo Times New Roman, en archivo Word para Windows.

Los trabajos presentados contarán con relevancia temática y originalidad; la discusión de la materia deberá ser a través de una argumentación coherente que fortalezca las propuestas originales que contribuyen al avance de la disciplina; la consistencia de los objetivos será consistente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deberán ser consistentes a lo largo del trabajo para que sus planteamientos queden fundamentados; las Fuentes de Consulta deberán ser de uso y actualización a

la materia tratada; la metodología seleccionada tendrá que corresponderse al desarrollo de los objetivos de la investigación y/o de la reflexión teórica; toda colaboración deberá aportar una contribución sólida científica o tecnológica al campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones serán sometidas al dictamen del Consejo Editorial de la Revista. El Consejo podrá considerar los trabajos aceptados sin observaciones; aceptados con observaciones que deberán llevar a cabo las modificaciones necesarias para su publicación; no aceptados. El resultado del dictamen será informado al(os) Autor(es). El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

Todo trabajo presentado para dictaminarse compromete al(os) Autor(es) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice inicialmente con un problema que inicie la discusión, se desarrolle el mismo y exista un cierre que sirva para reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (primer apellido del Autor, año: páginas).

Las figuras, cuadros, imágenes y tablas que se incluyan en el artículo, deberán incluir la fuente de donde se obtuvo, de acuerdo con los criterios de citación estipulados en el párrafo anterior, escritos en Times New Roman, en 10 pts. Todas las imágenes que se incluyan en el artículo, deberán anexarse en archivo jpg, al momento de enviarlo al correo de la Revista, una vez que el artículo haya sido aceptado por el Consejo Editorial.

El uso de itálicas para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que el Autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negritas o subrayado a este efecto. Las itálicas se aplicarán también a todo término en idioma extranjero que el Autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto y seguido o punto y aparte, o al principio de un escrito; después de los signos de cierre de interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; en los nombres propios; en el caso de sustantivos que designan instituciones y que es necesario diferencias de la misma palabra, pero con significado diferente, por ejemplo: Gobierno de gobierno.

En el corpus del artículo, se incluirá sangría al inicio de cada párrafo, excepto en el párrafo inicial de cada apartado. Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos nobiliarios y eclesiásticos, los nombres de los días de la semana y los meses del año.

La sección de Fuentes de Consulta deberá integrarse por los libros, artículos y ponencias citados que deberán aparecer ordenados alfabéticamente de manera ascendente. En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenándolas según fecha de edición comenzando por la más antigua.

EJEMPLOS:

Para libros:

Díaz, A. (1998). *Didáctica y Currículum*, México: Paidós.

Para artículos de Revista:

García, José Ignacio 2013 “Acoso escolar, transición de víctima a agresor” en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. X. No. 24.

Para artículos de Internet:

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Anuario Estadístico 2015*, México: INEGI. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigram.htm> Consultado el 15 de abril de 2017.

Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, deben utilizarse la función de procesador de texto.

REGLAS PARA LAS COLABORACIONES:

No se aceptarán aquellos trabajos que no cuenten con claridad en la redacción o tengan faltas ortográficas.

Los trabajos deberán enviarse al correo de la Revista: [academicus-revista@hotmail.com](mailto:academicus-revista@hotmail.com)

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales, en los artículos, que se consideran pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del(os) autor(es).

No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de Editoriales enunciados con antelación. ❀



[www.ice.uabjo.mx](http://www.ice.uabjo.mx)  
E-mail: [academicus-revista@hotmail.com](mailto:academicus-revista@hotmail.com)  
Tel. 01(951) 51 63710/11  
Avenida Universidad s/n, Colonia Cinco Señores  
C.P. 68120  
Oaxaca, Oax. México

