



REVISTA

#19

Arte Musivario del Instituto Campechano de la
Segunda mitad del Siglo XX.

I.C. INVESTIG@CIÓN

Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia

La revista electrónica de investigación del Instituto Campechano se especializa en temas de Ciencias Sociales y Docencia, con la finalidad de contribuir a la mejora educativa dando a conocer las innovaciones e investigaciones realizadas por profesores e investigadores a nivel multidisciplinario, tales como Ciencias Sociales, Históricas, de Humanidades y Desarrollo Sustentable; sin embargo, también somos un espacio abierto a la exploración interdisciplinaria y al descubrimiento de nuevos ámbitos académicos de análisis y reflexión.

Declaramos que todos los artículos de esta revista son de acceso abierto.



I. C. INVESTIG@CIÓN, Año 10, No. 19, diciembre 2020 - mayo 2021 es una publicación semestral editada por el Instituto Campechano, a través de la Dirección de Investigación del Instituto Campechano. Calle 10 No. 357, Col. Centro, C.P. 24000, San Francisco de Campeche, Campeche, México. Tel: 8162480

www.instcamp.edu.mx

inveducativa@instcamp.edu.mx

Editor responsable: Leydi Margarita López Sonda, calle10 No. 357, Col. Centro, C.P. 24000, San Francisco de Campeche, Campeche, México. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: **04-2015-083110210500** e **ISSN: 2448-5500**. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Dirección de Informática del Instituto Campechano, Ariana Marisol Rebolledo Gutierrez, calle 10 No. 357, Col. Centro, C.P. 24000, San Francisco de Campeche, Campeche, México; este número se terminó el 31 de Mayo de 2021.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación.

INSTITUTO CAMPECHANO

DIRECTORIO INSTITUCIONAL

L.A.E Gerardo Montero Pérez
Rector

Mtro. Oswaldo Rosemberg Lozano Reyes
Secretario General

Dra. Alma Lorena Falcón Lozada
Abogada General

Ing. Abdier Roberto Cetina León
Director General de Planeación y Calidad

Mtro. David Enrique Blanco González
Director General de Comunicación Social

CP. Manuel Solís Denegri
Director General de Finanzas

Mtra. María Elizabeth Fuentes Castillo
Directora General de Administración

**CONSEJO
EDITORIAL**
Instituto Campechano

Mtro. Luis Fernando Góngora Carlo
Mtra. Leydi Margarita López Sonda
Mtro. Damián Enrique Can Dzib
Mtra. Rocío Zac-Nicté Cupul Águilar

COMITÉ EDITORIAL DE LA REVISTA IC INVESTIG@CIÓN

Mtra. Leydi Margarita López Sonda
Editora

Mtro. Luis Fernando Góngora Carlo
Coordinación editorial

Mtro. Damián Enrique Can Dzib
Mtra. Rocío Zac-Nicté Cupul Águilar
Corrección de estilo

DISEÑO

Lic. Alejandra Isabel Dzul Barrera
Diseño y formación

Mtro. Josué Magaña Valencia
Desarrollador Web

COLABORADORES

Mtra. Dulce María Cruz Mora
Traducción al inglés

Lic. Sariani Verence Salavarría Chuc.
Fotógrafa de portada

COMITÉ CIENTÍFICO EVALUADOR EXTERNO

- Dr. Benito Bernardo Dzib (IT CHINÁ)
- Dr. José Luis Canto Ramírez (UPN 041)
- Dra. Rocío Ivonne Quintal López (UADY)
- Dr. Fermín Ferriol Sánchez (UNINI)
- Dr. Miguel Ysrael Ramírez Sánchez (UNINI)
- Dra. Eulalia Hernández García (UAC)
- Dra. Cristina Isabel Chanatasig Vaca (UNINI)
- Dr. Fernando E. Vela León (IT CAMPECHE)
- Dra. Jacqueline G. Guerrero Ceh (UAC)
- Dra. Magnolia R. López Méndez (UAC)
- Dr. Abel Quiñones Urquijo (UNINI)
- Dr. Ismael León Ortega (CET MAR)
- Dra. Susana Arredondo Ortiz (IC)
- Dr. Mario Ricardo Toledo Pérez (CESS)
- Dra. Griselda Tihui Campos Ortiz (UNAM)
- Dr. Miguel Lisbona Guillén (CIMSUR-UNAM)
- Dra. Francisca del Rosario Hernández Gil (SECUD)
- Chef Sylvia Clementina Kurczyn Villalobos (ULADES)
- Dr. Juan Joel Sandoval Sánchez (IMSS)
- Dr. Rafael Argel Torres Díaz (IMSS)

I.C. INVESTIG@CIÓN

Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia



AÑO 10, NÚMERO 19, DICIEMBRE 2020 - MAYO 2021

San Francisco de Campeche, Campeche, México.

ÍNDICE

Prólogo	9 - 13
Desafíos de la educación virtual para la enseñanza de las artes en tiempos de pandemia: Una perspectiva pedagógica. Jaqueline Chong Rosado Edith Colli Quiñones Abigail González Medina Salma Sánchez Vázquez Zaira Villaseca Bacab Heyder Yah Ek Daniel Antonio Muñoz González	14 - 24
Patrimonio cultural gastronómico de Champotón como propuesta de valor en proyectos académicos de la licenciatura en turismo del ITESCHAM. Jesús Antonio del C. Morales Realpozo Karla Leticia de la Cruz Briceño Zulemy Sinahí Medina Barahona Lilia M. Realpozo Ancona	25 - 42
Bajo nivel de madurez en las prácticas de gestión de realización de beneficios (BRM) en las organizaciones desde la gerencia de proyectos. Diego Alejandro Sanabria Peña Julián Enrique Barrero García	43 - 54
Educación en línea: reto para los docentes de una escuela pública de nivel medio superior. Margarita Guadalupe Cortés Saravia	55 - 82

Niveles de estrés y estrategias de afrontamiento
desadaptativas en padres de niños con TDAH. 83 - 104

Jennyfred Guadalupe Martínez Vela

Valeria Escobar Ruiz

María Claustre Jané i Ballabriga

La motivación del docente en formación: investigaciones
realizadas en el normalismo mexicano (2000-2020). 105 - 121

Rosa María Goreti Pérez Pech

Descripción de un Programa de tutorías desde la Teoría de la
Acción Comunicativa. 122 - 160

Jesús Francis Martínez Ortega

Calidad del sueño con relación al control glucémico de
pacientes diabéticos tipo 2. 161 - 192

Mirna Mercedes Pedraza Micet

Roxana del Socorro González Dzib

Adrián Alberto Sosa Hernández

Asociación entre índice de masa corporal y depresión en
niños de 8 a 12 años en la UMF 1, Campeche. 193 - 231

Ana Lesvia Castro Velázquez

América Ortega Rodríguez

Adrián Alberto Sosa Hernández

PRÓLOGO

La educación virtual es una modalidad que viven las / los docentes, alumnas /os, madres y padres de familia como comunidad educativa, que no estaba preparada para enfrentar la enfermedad del COVID 19, como un gran desafío en el siglo XXI.

El artículo: “Desafíos de la educación virtual para la enseñanza de las artes en tiempos de pandemia: Una perspectiva pedagógica”, presenta la imperiosa necesidad de determinar un método pedagógico para la adecuada enseñanza de las artes desde la educación virtual. De tal manera, es esencial que se promueva la educación artística en ambientes virtuales de aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes.

Considera el artículo el uso de las TIC´s como método de enseñanza para educar de forma remota, eliminando las barreras de la distancia y tiempo IOE Business School (2018), permitiendo que el alumno siendo autónomo, construya su conocimiento a su propio ritmo. Para hacer frente a la modalidad educativa virtual este artículo enfatiza la necesidad de conocer y utilizar las Plataformas como Google Meet, Zoom y Classroom como herramientas didácticas en las clases virtuales en la Escuela de Educación Artística.

El siguiente artículo: “Patrimonio cultural gastronómico de Champotón como propuesta de valor en proyectos académicos de la Licenciatura en Turismo del ITESCHAM”, aborda la importancia que tiene el que los alumnos durante su formación académica del área de turismo conozcan muy bien su localidad e identifiquen las posibles ofertas turísticas, que les permita oportunidades de inclusión en el campo laboral.

La cultura la conforma el conjunto de conocimientos y rasgos característicos que distinguen a una sociedad, una determinada época o un grupo social. El Municipio de Champotón del estado de Campeche, a través de la ubicación geográfica, representa una trascendencia turística con su cultura gastronómica; conocimientos que pasan de generación en generación que incluye el estilo de vida, la alimentación típica, y los cultos que existen en ella.

Esta Revista Digital posibilita la publicación de artículos que representan una gran trascendencia en la sociedad actual en tiempos de pandemia. A través del artículo: "Bajo nivel de madurez en las prácticas de gestión de realización de beneficios (BRM) en las organizaciones desde la gerencia de proyectos" cuyo objetivo es, en primera instancia, exponer la importancia de BRM, como enfoque que ayuda al desempeño organizacional, permitiendo que las instancias logren generar valor a través de una dirección organizacional de proyectos e investigación; y en segunda, presentar el tema central del trabajo que muestra algunos de los factores críticos por los cuales las organizaciones no alcanzan un alto nivel de madurez con respecto a BRM.

El artículo hace hincapié en la importancia de conocer autores que han profundizado en la gestión de realización de beneficios, como Gerald Bradley, Liliana Buchtik, entre otros.

La gestión de realización de beneficios es definida por el PMI (2018), y es abordada como: "El hilo conductor que se extiende desde la estrategia organizacional hasta los entregables del proyecto que aportan beneficios". Finalmente, para SerrayKunc (2015), se puede definir BRM como "un conjunto de prácticas que influyen positivamente en el éxito del proyecto en la creación de valor para el negocio y, por lo tanto, influyen positivamente en la ejecución exitosa de las estrategias comerciales. Es interesante adentrarse en este tema, cuyas conclusiones de éste artículo son compartidas con el lector.

El confinamiento, la modalidad de una educación virtual, el cambio de paradigmas de la enseñanza – aprendizaje, permite que sea de interés abordar el siguiente artículo: "Educación en línea: Reto para los docentes de una escuela pública de nivel medio superior". Es pertinente e interesante la lectura de esta investigación que pone de manifiesto los cambios de paradigmas que enfrentaron las y los docentes, alumnas y alumnos en una modalidad de educación a distancia.

La espera de un hijo en el seno familiar genera diversas expectativas de vida para él, sin embargo: ¿Qué sucede cuando cambian por las características que presentan tener un hijo con Trastorno por Déficit

de Atención e Hiperactividad (TDAH)? Este artículo: “Niveles de estrés y estrategias de afrontamiento desadaptativas en padres de niños con TDAH”, comparte una investigación que permite al lector adentrarse en los retos socioemocionales que enfrentan los padres de familia al tener un hijo con TDAH. Interesante se torna conocer las estrategias de afrontamiento desadaptativas, las subescalas del Conners y el estrés, entre un grupo de padres de niños con TDAH y el control, en una Unidad de Atención a la Salud Mental del estado de Campeche, México.

Las escuelas formadoras de docentes tienen la misión de lograr un perfil de egreso de sus alumnos que les permita insertarse en el sector educativo con profesionalismo. Este artículo: “La motivación del docente en formación: investigaciones realizadas en el normalismo mexicano (2000-2020)”, representa un interés por conocer: ¿Cuál ha sido la investigación con respecto a la motivación y metas académicas de los estudiantes normalistas en México, en los últimos veinte años (2000-2020), mediante una revisión narrativa? Esta investigación considera pertinente abordar la complejidad de los procesos motivacionales en el nivel académico es la planteada por Pintrich y De Groot (1990).

La sociedad actual transita por diversos ajustes sociales en su vida cotidiana, del artículo: “Descripción de un Programa de tutorías desde la Teoría de la Acción Comunicativa”, aborda como un propósito prioritario la construcción de una nueva ciudadanía con capacidad dialógica, argumentativa y que conduzca a la justicia consensual. El proceso tutorial se concibe como un acompañamiento a las y los estudiantes tecnológicos a lo largo de su trayectoria académica y cuyo objetivo es la culminación de sus estudios en tiempo y forma.

El lector a través de esta investigación realizada en el Instituto Tecnológico Superior de Progreso del estado de Yucatán, tendrá la oportunidad de transitar por las diferentes etapas y apoyos para el logro de la eficiencia terminal, donde el Programa Tutorial (PT), como un proceso de acompañamiento; es una investigación que estudia principalmente a dos áreas de oportunidad: la falta de un estudio sistematizado que describiera la organización, el funcionamiento sistémico del PT y la revisión de la

literatura al respecto. Se muestra que un gran porcentaje de ésta, sólo se limita a desarrollar un marco conceptual donde sus principales fuentes referenciales son los trabajos realizados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, México) y la UNESCO; lo que bloquea el avance del conocimiento puesto que se ignoran teorías sociales que pudieran ampliar la reflexión de la práctica tutorial.

El sueño constituye para el ser humano una necesidad biológica que le permite restablecer las funciones físicas y psicológicas esenciales para un pleno rendimiento día a día. ¿Cuál es la calidad de sueño de personas diabéticos tipo 2?, ¿Cuál es su trascendencia con su control glucémico? La difusión de investigaciones cuya aportación son de suma importancia para la sociedad en general, lo constituye este artículo: “Calidad del sueño con relación al control glucémico de pacientes diabéticos tipo 2”.

La diabetes mellitus tipo 2 (DM2) es la enfermedad metabólica crónica más frecuente en nuestro medio, enfatiza esta investigación en la existencia de una amplia variedad de escalas categóricas para evaluar dicha calidad, que comprende indicadores cuantitativos (duración del sueño, latencia del sueño y despertares durante la noche); el ejercicio físico es benéfico para ambos, tanto para el sueño como para el control glucémico. (Tan, Van, Chapman, Cedernaes, & Benedict , 2018).

Adentrarse en su narrativa, acrecentará el conocimiento e interés por tener una referencia que tiene la posibilidad de observar las repercusiones que tiene el ser humano respecto a su calidad de sueño, es decir de manera preventiva.

Solía escucharse al interior de la familia: “¡Qué bonito niño, está tan gordito y se ve tan sano!”, sin embargo, en la actualidad el alto índice de obesidad es alarmante. Este artículo: “Asociación entre índice de masa corporal y depresión en niños de 8 a 12 años en la UMF 1, Campeche”, manifiesta que existen repercusiones importantes en la personalidad de personas que presentan obesidad crónica como depresión, problemas de conducta, trastornos de ansiedad principalmente en jóvenes con obesidad crónica. ¿Se puede Asociar el IMC y depresión en niños de 8 a 12 años

de la UMF1, Campeche? El artículo en su investigación plantea las causas influyentes como: factores genéticos, biológicos, de comportamiento y culturales; a su vez su tratamiento resulta muy complicado en esta etapa de crecimiento porque cualquier déficit nutricional puede repercutir negativamente en el desarrollo integral del niño. Puntualiza que “el tratamiento de la obesidad infanto-juvenil supone una prioridad médica y social por las repercusiones físicas y psicológicas que conlleva, y por la carga asistencial que supone para los servicios de salud”.

Dra. Susana Arredondo Ortiz.

Desafíos de la educación virtual para la enseñanza de las artes en tiempos de pandemia: Una perspectiva pedagógica

Jaqueline Chong Rosado¹

Edith Colli Quiñones¹

Abigail González Medina¹

Salma Sánchez Vázquez¹

Zaira Villaseca Bacab¹

Heyder Yah Ek¹

Daniel Antonio Muñoz González.^{1*}

Recepción: 25 octubre 2020

Aprobado: 13 enero 2021

Resumen

La educación virtual es definida como uno de los métodos de enseñanza el cual utiliza la tecnología para educar de forma remota. De tal forma, que elimina las barreras de la distancia, facilitando la enseñanza virtual de los estudiantes. Este tipo de estrategia es implementada en diversas situaciones como la pandemia, que imposibilita el proceso de enseñanza- aprendizaje presencial. Es por ello, que el objetivo del artículo es determinar un método pedagógico para la adecuada enseñanza de las artes desde la educación virtual. De tal manera, que se promueva la educación artística en ambientes virtuales de aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes. Se concluye que con este tipo de estrategias se abordarán las competencias necesarias para la enseñanza de las artes en el sistema educativo mexicano.

Palabras clave: educación virtual, enseñanza de las artes, estrategias pedagógicas.

¹ Estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Educación Artística.

^{1*} Docente de la asignatura: Seminario: Elaboración del documento recepcional I. Escuela de Educación Artística – Instituto Campechano

1. San Fran. de Campeche. Email: daniel.munoz@instcamp.edu.mx , <https://orcid.org/0000-0003-0544-6469>

Abstract

Virtual education is defined as one of the teaching methods which uses technology to educate remotely. In such a way, it eliminates the barriers of distance, facilitating online teaching for students. This type of strategy is implemented in various situations such as the pandemic, which makes the face-to-face teaching-learning process impossible. That is why the objective of the article is to determine a pedagogical method for the adequate teaching of the arts from virtual education. In such a way, that artistic education is promoted in virtual learning environments for the integral development of students. It is concluded that this type of strategies will address the skills necessary for teaching the arts in the Mexican educational system.

Key words: virtual education, arts teaching, pedagogical strategies.

Introducción

El arte se presenta de acuerdo con muchos docentes, como un salvoconducto, para muchos alumnos que viven la coyuntura de la pandemia como un trauma. No obstante, señalaron, no implica que las condiciones estén dadas para que todos los alumnos tengan acceso a él, ya que la realidad económica de los alumnos y la falta de capacitación de los docentes, hacen que la experiencia artística virtual se complique (Amaya, 2020).

Es por ello, que la falta de estrategias de enseñanza del docente relacionado con la educación virtual influye en el aprendizaje del alumno; debido a que algunos docentes no cuentan con las capacitaciones requeridas para impartir este tipo de enseñanzas, otros factores que afectan tanto al alumno como al docente es la economía, debido a la falta de herramientas que algunos no poseen.

De acuerdo con Sanabria (2020), la situación originada por la pandemia de la COVID-19 provocó el confinamiento de millones de personas, y los sistemas económicos, sociales y educativos tuvieron que enfrentar un cambio disruptivo de sus escenarios naturales. La complejidad del ámbito educativo, ya de por sí elevada, se potenció durante el confinamiento, y los docentes tuvieron que enfrentar el reto de adaptar su rol como académicos y formadores.

De esta manera, hace referencia que como humanos no se está preparado para enfrentar la situación que actualmente se atraviesa, sin embargo, el ser humano posee las capacidades de adaptación ante cualquier situación que se pueda presentar, uno de los mayores desafíos de los docentes ha sido modificar y utilizar de manera asertiva las adecuaciones curriculares en una modalidad a distancia por medio de las TIC'S.

En este sentido, mucho se ha dicho y escrito sobre la importancia – incluso la necesidad- del arte en medio de esta de crisis sanitaria, social y económica. Una lectura rápida de diarios y revistas, nacionales e internacionales, conduce a frases grandilocuentes, demandantes, simplistas. “Son los únicos que no pueden callar”, “el arte nos salvará”, o el titular “El arte planta la

cara al Coronavirus”. Más aún, llama la atención que la gran mayoría de quienes hacen esas afirmaciones no son ellos mismos artistas. ¿Cómo llegamos al punto de exigir tanto? ¿De qué forma imaginamos que un sector tan precarizado podría “plantar cara” a un virus? (Guzmán, 2020).

Con base a lo anterior, el arte ha sido de una u otra forma subestimado por las personas al no ser considerado como una fuente de empleo digna, a través de esta situación se ha tratado de demostrar lo contrario debido a que el arte se ha convertido en una gran fuente de ingresos para las personas que inconscientemente comenzaron a crear o trabajar diferentes técnicas artísticas al quedar desempleadas de sus respectivos trabajos. De tal manera, la importancia de resaltar el uso de los tics para la enseñanza de las artes en el sistema educativo nacional.

Alcances de la educación virtual en el sistema educativo

IOE Business School (2018) refiere que, la educación virtual es uno de los nuevos métodos de enseñanza en la actualidad y utiliza la tecnología para educar de forma remota, eliminando las barreras de la distancia y tiempo; se apoya en las TIC'S (Tecnologías de la Información y la Comunicación), ya que hace uso de las herramientas que ofrece internet y nuevas tecnologías para proporcionar ambientes educativos adecuados de alta calidad y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal forma, que permite flexibilizar el aprendizaje de los alumnos, adaptándose a sus circunstancias espaciotemporales, se respeta el ritmo de adquisición de conocimientos y competencias del alumno. También es conocida por otros términos como: tele formación, formación online, enseñanza e-learning o educación virtual.

En esta modalidad, el alumno es el actor de su aprendizaje, siendo autónomo y realizando el curso a su propio ritmo, se aportan conocimientos adicionales mediante la participación o publicación en las distintas herramientas de difusión que compone este tipo de enseñanza.

La IOE Business School (2018) considera que el tutor o docente de la educación virtual posee un rol que va más allá de la transmisión de información, el cual

es el de motivar al alumno a aprender, a desarrollar procesos que estimulan el pensamiento crítico del alumno y fomentar así su calidad de aprendizaje. Es un guía y orienta al alumno en su proceso de aprendizaje, además, da feedback y les asiste en sus inquietudes. En pocas palabras, el tutor estimula y fomenta la actitud autodidacta del alumno.

De esta manera, con la tecnología educativa la limitación no es el conocimiento sino la curiosidad; gracias a los múltiples recursos que se facilitan, en la modalidad virtual se pueden utilizar una gran variedad de herramientas didácticas.

La enseñanza virtual adquiere un papel relevante, ya que ofrece la posibilidad de conciliar vida laboral, con la personal y formativa. Los programas de la enseñanza virtual se diseñan para que no haya límites espaciotemporales y se adapte al ritmo acelerado de la cotidianidad de este último siglo. Ha crecido mucho la demanda y la oferta de este tipo de formación, pero aún se está experimentando el principio de la era de la enseñanza virtual (IOE Business School, 2018).

De acuerdo con la Goodwill Community Foundation, Inc. (2020) la educación virtual representa un reto a la hora de encontrar nuevas dinámicas y formas de transmitir el conocimiento a otros, sobre todo en tiempos en que la información es casi inmediata y las dinámicas de socialización han cambiado con el pasar de los años.

De tal manera, es importante tener en cuenta que la formación online se relaciona con la educación a distancia, la cual nació a raíz de la necesidad de cobertura de calidad educativa a personas que, por distancia y tiempo, no pueden desplazarse hacia un centro de formación físico, así como también es implementada en situaciones extraordinarias como una pandemia.

Este tipo modalidad académica mejora las dinámicas de formación de los estudiantes y les ofrece mayor apoyo a los docentes para el desarrollo y seguimiento académico de los alumnos a cargo. De esta manera, se puede apuntar a un aprendizaje global, un aprendizaje en el que cada uno alcanza sus metas a su propio ritmo y forma de aprender.

La educación a distancia ha abierto un área multidisciplinaria de investigación y desarrollo, es necesario aplicar las nuevas tecnologías educativas que sustituyen a los métodos tradicionales de enseñanza, y lograr una educación de calidad altamente efectiva, tanto en su extensión como en su interacción.

Relación entre la educación virtual y la enseñanza de las artes

En el Área de Educación Artística ha sido protagonista en este período de cuarentena de un interesante proceso creativo y colaborativo de intercambio entre docentes del área y también con docentes de otras disciplinas. En tiempos de virtualidad, las plataformas y las redes sociales se han constituido en un espacio de intercambio y de construcción metodológica. (Gómez,2020)

Para ello, han utilizado diferentes recursos como las aulas en plataforma CREA, aulas virtuales a través de la aplicación ZOOM, canales de YouTube, blogs y Wix, también envíos de tareas a través de WhatsApp. Han priorizado el trabajo en duplas de docentes, las propuestas secuenciadas y las actividades dirigidas a los niños y sus familias presentadas a través de diferentes formatos: videos, audios, propuestas escritas, entre otros. (Gómez,2020)

Debido a la situación que están atravesando en esta cuarentena los llevo a acudir a la tecnología, tomar clases en línea y dejar las clases presenciales, es por ello por lo que durante estos meses lograron analizar las ventajas y desventajas que se les presentó durante la pandemia.

En la siguiente tabla se señalan las ventajas y desventajas de la educación virtual en el ámbito de la educación artística con base en las experiencias subjetivas de los estudiantes.

Tabla 1.

La educación virtual y su relación con la educación artística

Ventajas	Desventajas
Modalidad flexible.	La infraestructura y herramientas de trabajo que no se pueden compartir por internet.
Los diferentes tipos de aprendizaje.	Limitaciones a las competencias digitales.
Facilita la conexión y el trabajo colaborativo.	El concepto del artista como creador individual que trabaja como solitario.
Construye espacios de producción artístico-cultural.	La orientación hacia el tema abordado.
Ejemplos de adecuación.	

Fuente: elaboración propia (2020).

La teoría pedagógica y su influencia en la enseñanza de las artes desde la enseñanza virtual

Las teorías que tratan los procesos de adquisición del conocimiento han tenido durante este último siglo un enorme desarrollo debido fundamentalmente a los avances de la psicología y las teorías instruccionales que han tratado de sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje, su propósito es el de comprender e identificar estos procesos y a partir de ellos, tratar de describir métodos para que la educación sea más efectiva, es en éste último aspecto en el que se basa el diseño instruccional quién identifica el proceso de instrucción y en qué situación van a ser utilizados esos métodos. (Web del maestro,2019)

En este sentido, las teorías le brindan al docente la oportunidad de aprender como enseñarle al alumno, que método usarán para lograr que aprendan y diagnosticar que tipo de aprendizaje tiene cada uno, basándose en este tiempo donde la pandemia los ha llevado a involucrarse en el mundo virtual, el docente tiene el trabajo de adaptar su método de enseñanza por medio de las clases en línea, donde no solo tiene el trabajo de marcar actividades si no lograr que el alumno capte su atención por medio de este.

En la siguiente tabla se señalan seis autores reconocidos en teorías de educación y pedagogía de acuerdo con (Web del maestro, 2019)

Tabla 2.

Principios de la teoría educativa desde diferentes perspectivas.

Autor	Teoría
Jean Piaget	"La teoría del desarrollo cognitivo"
Jean-Jacques Rousseau	"La educación como dominio social"
Ovide Decroly	"Globalización y hombres demócratas"
Lev Vygotsky	"El medio social como pieza clave en el proceso de aprendizaje"
Celestin Freinet	"Educación con el trabajo"
Paulo Freire	"Pedagogía de la liberación"

Fuente: elaboración propia (2020).

La teoría de la conectividad considera al aprendizaje como un proceso de creación de redes que conectan fuentes de información. El sentido de conexión entre estudiantes puede formarse a través del uso de software social como blogs, redes sociales y diferentes aplicaciones en la web (Siemens, 2004).

De tal manera, el aprendizaje a través de la modalidad virtual, puede ser clave para mantener y alimentar las conexiones, puesto que, este puede residir fuera de nosotros, buscando conectar conjuntos de información especializada por medio de distintas fuentes y crear nuevas estructuras de conocimiento.

Un método pedagógico eficaz para la enseñanza de las artes desde la educación virtual

Actualmente es necesario contextualizar el escenario en las que se imparte la enseñanza de la educación artística. Así como también, realizar investigación desde diferentes formas de pensamiento científico y tecnológico, para lograr comprender y atender las necesidades que aún hacen falta atender desde este campo del conocimiento. En este sentido, Rubio (2018) refiere que,

una metodología para la enseñanza de las artes debe incluir sus formas de pensamiento, donde se involucren situaciones en la que la estética se convierta en una forma de experiencia. De tal manera, que los estudiantes pueden experimentar estas formas de sincronización mediante las actividades grupales como el baile, tocar un instrumento, expresar sus emociones y sentimientos entre otras actividades colectivas que conlleven a las dinámicas grupales (Ferreiro, 2014).

Para ello, es necesario realizar un diagnóstico individual y grupal de los diferentes estilos de aprendizaje que comparten los alumnos, así como de las inteligencias múltiples existentes en el aula virtual. Para que con ello, se creen ambientes de aprendizaje adecuados que no sean un impedimento para la enseñanza de las artes de manera virtual. Dicho lo anterior, hay que centrarnos en que las principales artes enseñadas por el sistema educativo mexicano son: las artes plásticas, el teatro, la música y la danza. De tal manera, que los docentes además de estar completamente capacitados en la didáctica de cada una de esas disciplinas, también deben de considerar las formas de enseñanza virtual como áreas de oportunidad para el adecuado abordaje de estas necesidades educativas que se experimentan actualmente ante un mundo globalizado.

Dicho lo anterior, se ha expresado que existen plataformas, actividades, estrategias y planes de acción actualizados que permitan cumplir con los objetivos pedagógicos que el licenciado en educación artística se proponga para llevar en buen término los objetivos de sus planeaciones académicas.

Conclusión

Para concluir, la enseñanza de las artes en modalidad virtual es todo un reto para los alumnos como para los docentes; que día a día adecuan y buscan las estrategias convenientes para la enseñanza de esta.

Aprender desde casa ha llevado a grandes desafíos, entre ellos que no todos los estudiantes cuentan con los mismos medios en sus hogares afectando de manera directa su aprendizaje y objetivo esperado, de igual forma, esto no solo ocurre desde la perspectiva como estudiante, si no también desde la del docente debido a que no todos cuentan con la experiencia y conocimiento suficiente para manejar un dispositivo en el cual impartirá las clases, así mismo como la adaptación de plataformas para lograr la interacción con los alumnos.

Plataformas como Google Meet, Zoom y Classroom han sido las principales herramientas para la realización de las clases virtuales; tomar una clase de danza o de alguna manifestación artística en estos tiempos de pandemia y crisis no ha sido fácil.

Con referencia en lo anterior, tomar clases en educación artística requiere de la ejecución por medio de la práctica física y presencial sin embargo tanto el alumno como el docente han logrado adaptar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de esta manera recordándonos que el ser humano se adapta ante cualquier situación y un claro ejemplo es esta nueva modalidad virtual.

De tal manera, que es necesario la capacitación constante por parte de las Instituciones de Educación en México, hacia sus docentes y alumnos; para el logro eficaz de los aprendizajes esperados en materia de educación artística.

Referencias

Amaya, R. (2020) La enseñanza del arte en tiempos de pandemia: La virtualidad y las complicaciones de siempre. Sitio web: <http://todoesculturajujuy.com.ar/2020/05/06/la-ensenanza-del-arte-en-tiempos-de-pandemia-la-virtualidad-y-las-complicaciones-de-siempre/>

Ferreiro, A. y Rivera R. (2014) El potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. Rev de Innovación Educativa 14 (66) 15.40.

Gómez J. (2020) El arte de adaptarse a lo virtual. Sitio web: <https://www.ceip.edu.uy/prensa/2998-el-arte-de-adaptarse-a-lo-virtual/>

Guzmán M. (2020) El rol del arte en tiempos de pandemia. Sitio web: <https://artishockrevista.com/2020/04/29/el-rol-del-arte-en-tiempos-de-pandemia/>

Goodwill Community (2020) Educación virtual ¿Qué es la educación virtual? Sitio web: <https://edu.gcfglobal.org/es/educacion-virtual/que-es-la-educacion-virtual/1/>

IOE Business School (2018) ¿Qué es la enseñanza virtual? Sitio web: <https://www.grupoioe.es/que-es-la-ensenanza-virtual/>

Rubio, A. (2018) Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza – Aprendizaje. Rev de investigación en artes visuales. (3) 67 – 79.

Sanabría, I. (2020) Educación virtual: oportunidad para “Aprender a aprender” Madrid, España: Ed: Análisis Carolina.

Siemens, G (2004) Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital .Sitio web: <file:///C:/Users/jaque/Downloads/SIEMENS%20Conectivismo%20teor%C3%ADa%20para%20siglo%20XXI.pdf>

Web del maestro (2019) “Autores destacados en teorías de educación y pedagogía” Sitio web: <https://webdelmaestrocmf.com/portal/autores-destacados-en-teorias-de-educacion-y-pedagogia/>

Patrimonio cultural gastronómico de Champotón como propuesta de valor en proyectos académicos de la licenciatura en turismo del ITESCHAM

Jesús Antonio del C. Morales Realpozo¹

Karla Leticia de la Cruz Briceño²

Zulemy Sinahí Medina Barahona³

Lilia M. Realpozo Ancona⁴

Recepción: 26 octubre 2020

Aprobado: 17 febrero 2021

Resumen

En el presente documento podrán identificar la apreciación que tienen los alumnos de la Licenciatura en Turismo del Instituto Tecnológico Superior de Champotón sobre el potencial que representa la cultura gastronómica del municipio. Este atributo aprovechado al máximo ofrece una gran oportunidad para el desarrollo comunitario.

Es importante que los jóvenes en formación académica del área de turismo conozcan a fondo su localidad e identifiquen la posible oferta turística para convertirla en su fortaleza y oportunidad de trabajo. Con un proyecto que involucre a la población estudiantil se podrán crear iniciativas empresariales que harán posible las vías de financiamiento.

El turismo cultural, actualmente, es una de las principales motivaciones de viaje para el turista. México cuenta con muchas alternativas destacando la gastronomía tradicional como principal recurso y que, al enlazar con los demás atractivos, potencializan la oferta al grado que ha llevado al país a ocupar un espacio importante en el ranking de preferencia de los viajeros.

1 Profesor de tiempo completo de la Licenciatura en turismo, <https://orcid.org/0000-0001-9633-5128> correo electrónico: jesus.mr@champoton.tecnm.mx.

2 Profesor asociado a presidenta academia IGE, ITESCHAM, correo electrónico: Karla.cb@champoton.tecnm.mx •Candidato a Doctorado en Análisis Estratégico y Desarrollo Sustentable , <https://orcid.org/0000-0002-0049-9943>,

3 Docente e integrante de la academia de la Licenciatura en turismo del ITESCHAM, <https://orcid.org/0000-0002-6775-8305>

4 Técnico profesional en turismo egresada del colegio San Agustín de Mérida , Yucatán, <https://orcid.org/0000-0003-4016-9671>, Instituto Tecnológico Superior de Champotón

La cocina mexicana es admirada mundialmente por sus procesos de elaboración ancestrales, sus ingredientes que han logrado prevalecer (como el chile, el frijol y el maíz), sus sabores inigualables, sus costumbres, su gente, sus tradiciones que han pasado de generación en generación, así como sus múltiples culturas que han dejado una gran herencia cultural

Champotón es uno de los municipios con mayor riqueza gastronómica en el estado de Campeche por la frescura de sus pescados y mariscos de gran variedad. Los amantes de la buena comida pueden disfrutar en los pequeños establecimientos móviles ubicados a la orilla del malecón, así como en los establecimientos formales como los restaurantes con platillos representativos como el tradicional Pan de cazón, Pámpano en salsa verde, Sopa y cockteles de mariscos.

Palabras claves: turismo, cultura, patrimonio cultural, gastronomía.

Abstract

In this article we will identify the advantages that students studying for a degree in Tourism from the higher Technological Institute of Champoton will learn about the potential that is represented by the gastronomic culture of the municipality itself. This has not been fully used to its maximum effect by the locals. Some devalue it without understanding that it is the endemic seasoning which represents an opportunity for the development of tourism.

It is important that young people in academic training in tourism know their locality and identify its possible touristic strengths. With the understanding of local customs and their necessary relevance students can take advantage of entrepreneurial opportunity as they arise.

Cultural tourism is currently one of the main travel motivations for tourists. Mexico has a range of alternatives highlighting traditional gastronomy. Linking this with other attractions they will be prepared to take advantage of potential growth. Many of Mexico's unique cuisine have led the country to occupy an important space in ranking for international travelers.

Mexican cuisine holds a unique place in world gastronomy do to its unique techniques and ingredients. Main ingredients such as chili, beans, and corn bring unique flavors not found in other parts of the world. Also, our customs, people, and traditions have been passed on from generation to generation. There were also multiple antique cultures that have left a wide and diverse culinary heritage to us. Tourist enjoy visiting the area to experience our unique flavors, dishes and history.

Champoton is uniquely situated among the communities in Campeche to take advantage of culinary tourism. It has a wide range of the freshest and finest ingredients locally available with a speciality in seafood. Visitors can enjoy superb meals in the small mobile establishments along the picturesque board or in formal restaurants featuring their traditional signature dishes. Make sure to try the most popular dish such, Pan de Cazón.

Key words: *tourism, culture, cultural heritage, gastronomy*

Introducción

Es necesario que los jóvenes en formación académica del área de turismo conozcan las fortalezas que tienen en su localidad, así como alternativas de atracción para el visitante, deben identificar los recursos que hacen diferente a su pueblo y a la vez, sean aspectos que lo favorezcan ante la competencia, convirtiéndose en distintivo de apreciación del viajero. También es importante identificar la futura oferta turística integrada por actividades que puedan convertirse en el detonador del turismo local.

En el presente artículo, los autores han investigado la apreciación que tienen los alumnos de la licenciatura en turismo del Instituto Tecnológico Superior de Champotón (ITESCHAM) al momento de elaborar propuestas que enriquecen la oferta turística del municipio y que pueden reflejarse en opciones de proyectos con visión de ser financiadas, empresas, que los lleven al autoempleo. Se ha observado que los trabajos realizados solo son elaborados con la finalidad de obtener una calificación, desperdiciando así verdaderas oportunidades para los estudiantes de poder conseguir a través de estos proyectos, una fuente de ingresos en el floreciente mercado turístico del estado de Campeche.

La metodología que se utilizó fue mediante encuestas aplicadas a los estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre donde se elaboraron interrogantes sobre el conocimiento de los conceptos relacionados con aquellos atractivos o manifestaciones que se consideran como patrimonio cultural, considerando la gastronomía dentro de esta clasificación; se indagó si tienen la intención de aprovechar la gastronomía local al momento de elaborar sus propuestas de proyectos y si están al tanto de cuáles son las instancias gubernamentales o no gubernamentales donde podrían obtener el recurso económico para activar sus proyectos.

Concepto de turismo

En el año de 1942, Hunziker y Krapf, citado por Ramos y Guerrero (2014), definieron al turismo como la suma de fenómenos y de relaciones que surgen

de los viajes y de las estancias de los no residentes, en cuanto no están ligados a una residencia permanente ni a una actividad reenumerada.

Dicho con palabras de Burkart y Medlik en 1981, concretaron el turismo como los desplazamientos cortos y temporales de la gente hacia destinos fuera del lugar de residencia y de trabajo, y las actividades emprendidas durante la estancia en un destino.

La Organización Mundial del Turismo (OMT) en 1994, también estableció su concepto que consistía en definir que el turismo comprende todas las actividades que realizan las personas durante sus viajes y estancias en lugares distintos al de su entorno habitual, por un periodo de tiempo consecutivo inferior a un año con fines de ocio, por negocios y otros. Sin embargo, de acuerdo con el mismo organismo esta definición en el año de 2008 se modificó presentando al turismo como un fenómeno social, cultural y económico que supone el desplazamiento de personas, a países o lugares fuera de su entorno habitual por motivos personales, profesionales o de negocios. Esas personas se denominan viajeros (que pueden ser o bien turistas o excursionistas; residentes o no residentes) y el turismo abarca sus actividades, algunas de las cuales suponen un gasto turístico.

Basado en estas definiciones entendemos que la práctica del turismo ha ido cambiando de tal manera que ha sufrido modificaciones porque se ha tenido que ajustar a la modernidad y al desarrollo tecnológico de los países, también existen otros factores que han hecho que el ejercicio del turismo sea diferente como el hecho que las personas tienen mayor poder adquisitivo, que se cuenta con más tiempo libre para hacer turismo, aunque también desencadena como resultado que los viajeros exigen más y mejores servicios teniendo que estar en un proceso de constante reingeniería de toda la maquinaria turística.

Patrimonio Cultural

En la convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizada en París en el mes de noviembre del año de 1972, se acordó establecer las medidas necesarias

para la protección de los bienes muebles e inmuebles con los que cuentan cada uno de los países participantes en dicha convención mismos que representan un valor para la humanidad. Este planteamiento se realizó con la finalidad de salvaguardar el patrimonio material e inmaterial relacionado con algún suceso de excepcional importancia para la historia universal y que algunas ocasiones sufrían deterioro o la destrucción parcial o total ya fuera por desastres naturales como huracanes, terremotos o algunas calamidades inducidas por el hombre como las guerras, siniestros ocasionados por el fuego o por la falta de conciencia. Con respecto al patrimonio inmaterial también existe ese riesgo, por ejemplo en la revalorización de prácticas que se van quedando en el olvido por el nulo ejercicio en los pueblos como podría ser todos aquellos aspectos que se concentran en la educación no formal como la enseñanza de una lengua materna que por su complejidad podría ser considerada como un idioma como es el caso del maya con sus diferentes variantes, las recetas de cocina u otra característica endémica de un pueblo a sus hijos por el hecho de sentir que lejos de representar un tesoro de su etnia es señal de vergüenza. En esta difícil tarea, la UNESCO se ha caracterizado por ser el principal defensor y custodio de aquellas obras más distintivas de la humanidad a través de un comité denominado Comité del Patrimonio Mundial, así como los comités nacionales que existen en cada país involucrado en cada uno de los Estados firmantes, mismos que están integrados por personalidades especialista en la conservación del patrimonio cultural y natural. Las acciones que realizan los comités para la preservación de los diferentes patrimonios reconocidos por la UNESCO se hacen con el recurso económico que se recauda por las aportaciones obligatorias o de manera voluntaria dadas por los países integrantes del Comité del Patrimonio Mundial, de las donaciones o aportaciones de otros países y organizaciones activas de la ONU. El proceso para poder recibir el nombramiento de Patrimonio de la Humanidad inicia con la realización de un expediente, por parte del Estado, en el que se encuentre el patrimonio y donde se describa las características naturales, monumentales e históricas del hecho fundamentándose en los requerimientos del Comité para que, posteriormente, la UNESCO a través de las organizaciones no gubernamentales que considere conveniente analicen si la propuesta cuenta con las particularidades necesarias para ser integrados

a la Lista de Patrimonio Mundial y recibir con ello todos los beneficios a los que tiene derecho.

Esta lista se integra de acuerdo al artículo uno de la convención en el que se define que el patrimonio cultural es integrado por obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia, grupos de construcciones aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia, obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

Turismo cultural

Se ha identificado que en estos últimos años la cultura en sí, ha ocupado uno de los principales lugares en la motivación para el turista como un importante atractivo mercadológico para aquellas personas que buscan en sus viajes no solo el momento de diversión, sino que puedan salir con algún conocimiento adquirido durante ese tiempo o vivir una experiencia que es nula en las zonas urbanizadas y que en zonas rurales son parte de la cotidianidad que se vive.

Siguiendo con esta idea, se debe contemplar dos definiciones de vital importancia para el desarrollo y entendimiento del turismo con perspectiva cultural. La primera es la definición de cultura que se entiende como el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico (Eagleton, 2001) y el de patrimonio Cultural que es el conjunto de bienes culturales y naturales, tangibles e intangibles, generados localmente, y que una generación hereda y transmite a la siguiente con el propósito de preservar, continuar y acrecentar dicha herencia (Decarli, 2006). El primero refleja un conocimiento y el segundo es la acción de transferir y defender las prácticas sociales endémicas de un lugar o región.

Tomando en cuenta estas definiciones podemos decir que el turismo cultural es el resultado de la cohesión de acciones cuyo motor principal es salvaguardar el patrimonio tangible e intangible y provocar cambios a la creatividad en las ciudades aprovechando la riqueza cultural con que se cuente en el lugar para extender los beneficios que generan la práctica de turismo.

México es uno de los países que conjuga diferentes factores que hacen del país una alternativa muy importante para aquellos que viajan con el afán de conocer nuevos lugares, pero también tener un encuentro con una basta riqueza gastronómica, manifestaciones arquitectónicas llenas de historia y características de la época en la que fue edificada cada ciudad o monumento, un sinfín de prácticas que pueden ser desde rituales hasta tradiciones que dan identidad a una región, población o grupo étnico brindando la oportunidad del entendimiento de conducta en esas sociedades.

De acuerdo con la página oficial en internet de la Secretaría de Turismo, el turismo cultural en México representa una oportunidad para detonar el turismo, ya que contamos con las dos vertientes del patrimonio: el cultural tangible y el cultural intangible. La oferta turística cultural está integrada por una excelente variedad de elementos materiales de valor monumental, artístico, simbólico y de aquellas que clasifican en la vertiente de patrimonio cultural intangible como las técnicas de producción e intercambio, las crónicas, las leyendas que se han transmitido de los abuelos a las presentes generaciones, las fiestas patronales y carnavales, elaboración de platillos característicos por su sabor y procesos de producción de bebidas con o sin alcohol tradicionales que son de tanta importancia, que se han considerado de origen como el caso del tequila; de igual manera la elaboración de artesanías con productos obtenidos de la flora, fauna y hasta productos obtenidos que van desde las escamas de sábalo, conchas y caracoles del mar.

La cocina tradicional mexicana y el turismo.

Por la diversidad y sabor, la cocina mexicana tiene identidad propia, debido al uso de diferentes proteínas obtenidas de la fauna de corral o las silvestres endémicas de la zona, los vegetales, las verduras y especies aromáticas,

pero principalmente por la sazón que en muchas ocasiones se debe a el uso de hierbas aromáticas, semillas, los tiempos de cocción obtenido de procesos empleados desde tiempos prehispánicos que pueden ir desde la cocción a la leña, ahumados, enterrados(pib) característico de la península de Yucatán, que es un horneado bajo tierra por muchas horas. De igual manera este sabor de la comida mexicana ha recibido influencia europea de otras cocinas desde el tiempo de la colonia, pero nunca se ha perdido la esencia de la misma.

En el año del dos mil diez, como respuesta a la solicitud presentada por el observatorio de la cultura gastronómica ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se obtuvo el reconocimiento como patrimonio cultural de la humanidad a la cocina tradicional mexicana, cultura comunitaria, ancestral y viva el paradigma de Michoacán. Al momento de presentarse la propuesta se enfatizó la presencia del maíz, el chile y frijol como herencia ancestral. Estos ingredientes han logrado prevalecer pese a la influencia del sincretismo cultural y al transcurso del tiempo, lo cual les da la bondad de ser contemplados como tesoros históricos y merecedores de ser conservados.

La cocina mexicana es más que el proceso de alimentarse ya que en ella se encuentran rasgos de la identidad de un pueblo por su colorido, alegría, creatividad y extravagancia en sus emplatados, ya que cada región aporta elementos únicos e inigualables como el huitlacoche, aportación prehispánica de un hongo del maíz con un sabor terroso y de color oscuro; una gran variedad de insectos como los chapulines, gusanos de maguey, jumiles y escamoles, así como integrar una semilla con sabor exótico como el cacao para elaborar una deliciosa salsa resultado de una mezcla de diferentes chiles a lo que se le llama mole. La suma de todos estos elementos ha dado como resultado que la gastronomía mexicana haya ganado el reconocimiento en el paladar de propios y extranjeros, ya que lleva impreso en cada uno de sus guisos la descripción de la historia, costumbres y tradiciones que identifican a un país que tiene mucha pasión por su arte culinario.

La gastronomía representa un punto clave en la motivación de los viajeros de otros países para desplazarse a conocer México, trayendo como resultado su posicionamiento entre los principales destinos de los mismos por la armonía que existe entre los atractivos turísticos y la gastronomía; según datos del INEGI en el 2018, el país se ha beneficiado de esta fusión en la floreciente industria del turismo misma que representa una importante fuente de ingresos a la economía nacional a tal grado que en el año 2018 representó el 8.7 % del PIB total del país, superando a países como Malasia con un 6.5, a Nueva Zelanda que tiene un 6.1 y Suecia con un 2.6; con esto se observa que la industria turística es poderosa por lo bienes que posee y la gran oferta con que cuenta el país.

El turismo en México no solo se limita al turismo de sol, como el que se puede disfrutar en las playas icónicas de Acapulco en el estado de Guerrero, Huatulco en Oaxaca, Puerto Vallarta en Jalisco, y Cancún, Playa del Carmen y Tulum en Quintana Roo; sino que ofrece diferentes opciones como el ecoturismo, turismo religioso, deportivo, cultural, artístico y el más importante, como lo es el turismo gastronómico. El turismo cuya motivación de viaje es la gastronomía, son personas que se deleitan en el buen comer por lo que al disfrutar de los platillos, se convierten en promotores de la cultura gastronómica de los lugares que visitan, haciendo con ellos que el recurso gastronómico de un lugar sea un elemento diferenciador que permita atraer más turismo y que a su vez, se vea reflejado en el desarrollo económico de la comunidad, aportando un mayor índice en la calidad de vida de estas ciudades. El turista amante de la gastronomía no solamente viaja para ir de restaurante en restaurante, sino que su pasión los lleva a buscar la naturalidad de cada lugar visitando los mercados locales o los establecimientos donde se adquiere la materia prima, que va desde las proteínas, los vegetales, frutos y condimentos que dan esos sabores característicos a los platillos tradicionales, llegando hasta participar en la elaboración de la comida, los rituales y fiestas donde la comida tiene un papel protagónico para que con ello puedan concebir el significado de cada platillo, reconociendo el valor gastronómico y valor cultural inmerso en el mismo.

El Patrimonio Gastronómico de Champotón



Figura 1. Aracelly Castillo Negrín. Gastronomía de Champotón

Como menciona don Manuel Lanz Cárdenas, experto en el arte culinario campechano, la reconocida gastronomía champotonera se presenta como una vitrina de delicatessen, donde pueden disfrutar los comensales de platillos de la región basándose principalmente en la riqueza de especies provenientes del Golfo de México, sazonados con una invaluable herencia de generaciones pasadas a través de las recetas de las abuelas que dan como resultado el vivir una experiencia única en cada bocado que se lleva el comensal a la boca.

Para hablar de la herencia gastronómica de Champotón es necesario mencionar que el fundamento lo dieron las mujeres que tenían la titánica responsabilidad de realizar las labores domésticas básicas como las de limpieza de sus casas, el cuidado de un gran número de hijos y que, sumado

a esto, tenían que darse a la tarea de hacer que el poco recurso que traían los esposos pudiera alcanzar para alimentar a la enorme familia. Otra participación importante fue la de las mujeres que eran las encargadas de las cocinas en los campamentos chicleros instalados en las montañas de Campeche dedicados a la extracción del chicle obtenido de los árboles del Chicozapote y que pasaban por un aproximado de 6 meses alejados de la civilización e internados en el monte. Ellas eran las encargadas de administrar los víveres traídos en el momento de establecerse, ya que no podrían estar viajando constantemente para comprar los insumos. Cuando se agotaban las provisiones, era el momento de cocinar con los animales que cazaban los integrantes del campamento y también era el tiempo de darse a la tarea de buscar qué comidas tendrían que hacer para poder satisfacer el apetito de los hombres que se dedicaban a largas faenas de extracción.

La oferta gastronómica de Champotón se enmarca principalmente en el malecón de la ciudad, donde se puede encontrar desde los triciclos que han sido adaptados de tal manera que se convierten en pequeños establecimientos informales ambulantes, donde se puede disfrutar ensaladas y cocteles de pulpo maya, el caracol negro o rojo, el ostión, la pulpa de la jaiba azul y la de las manitas de cangrejo. En los establecimientos formales que van desde los restaurantes hasta cocinas económicas se pueden consumir platillos más elaborados como son el tradicional pan de cazón, relleno negro y diferentes comidas a base de las especies marinas obtenidas del Golfo de México, mismos que son propiedad de familias que por generaciones se han distinguido en este ramo, ya que fueron las abuelas las que dejaron las cocinas de sus casas para hacerse cargo de los establecimientos, juntamente con las hijas a quienes por cultura les tocaban aprender las actividades que se consideraban únicas de la mujer, como el hacer la comida. Estas empresas familiares han tenido sus periodos de crisis, ya que por momentos la herencia culinaria que implica el apellido no se ha considerado única y exclusivamente como una carta de presentación para algunos descendientes, en ocasiones más bien ha sido una enorme carga que llevan sobre sus hombros, pues consideran que esta actividad de donde ha salido el sustento económico familiar se ha convertido en una esclavitud para sus padres, quienes no pueden abandonar el restaurante por el temor que la sazón de sus platillos pueda devaluarse y el comensal sea el principal afectado con ello.

El patrimonio gastronómico de Champotón se refleja desde hace cuatro años el tercer sábado del mes de octubre. Se lleva a cabo un evento masivo, se elabora el pan de cazón más grande del mundo en una suma de esfuerzos de los empresarios locales, estudiantes y maestros de la carrera de Turismo del Instituto Tecnológico Superior de Champotón, la máxima casa de estudios de nivel superior, coordinados por las autoridades del Honorable Ayuntamiento municipal para la elaboración de este tradicional platillo, desde la cocción del cazón, la elaboración de tortillas, salsa de tomate y frijoles; el primer año tuvo un peso total de 353 kg, la segunda edición fue de 502 kg, la tercera edición fue de un peso total de 575 kg y la última edición tuvo un peso total de 637 kg.

Materiales y métodos.

Este estudio se realizó con alumnos regulares del nivel superior adscritos al Instituto Tecnológico Superior de Champotón que están siendo formados académicamente en la Licenciatura en Turismo.

La metodología aplicada para el análisis de la presente investigación se fundamenta en un trabajo de campo, para levantar la información necesaria, se elaboró un test donde se pueda conocer la apreciación de los alumnos sobre el valor que representa la gastronomía local del municipio al momento de elaborar sus propuestas, con miras a convertirse en emprendedores del ramo turístico. Esta herramienta fue compartida vía electrónica, enviándoles la liga de la página www.survio.com/es/a través de sus correos.

Población

La población total con la que cuenta la Licenciatura en Turismo del Instituto Tecnológico Superior de Champotón, periodo 2019- 2020, es de 129 alumnos que integran los semestres de segundo, cuarto, sexto y octavo de los cuales se contó con la participación de 99 participantes, lo que representa un 77 % de la matrícula total de la carrera.

Resultados

Del total de la muestra participante en esta investigación, correspondiente a los estudiantes de la Licenciatura en Turismo, se registraron referente al rubro de género la participación de 40 hombres que representa un 40.4 % y 59 féminas que representan un 59.6 % mismo. En la pregunta referente a la edad de los participantes un 92 % oscila entre las edades de 18 a 23 años y un 8 % son mayores a los 23 años. A los encuestados se les cuestionó referente al conocimiento del patrimonio cultural de su localidad resultando que un 81.8 % conoce el recurso cultural con el que cuenta su comunidad, pero el 18.2 % desconoce de este recurso, este último resultado podría ser debido a que dentro de la muestra se encuentran alumnos del segundo semestre de la carrera, mismos que aún se encuentran iniciando con el conocimiento de la temática, aunque un 89.9 % sí tiene la apreciación de la cultura y la importancia de esta para el patrimonio cultural de su entorno; de ahí que un 88.8 % identifica cuál es la instancia que otorga el reconocimiento de un recurso turístico como patrimonio cultural de la humanidad y los beneficios que conlleva esta declaratoria.

Cuando se les cuestionó a los estudiantes de la percepción que tenían de la actividad cultural que se desarrolla en su entorno, 32 personas respondieron que sí era activa (32.3 %), 59 personas dijeron que solo algunas veces consideraban que su comunidad presentaba actividad cultural (59.6 %) y 8 personas que no (8.1).

Teniendo en cuenta lo antes planteado se les cuestionó acerca de la frecuencia con la que asisten a los eventos culturales de su comunidad resultando que 46 personas acuden pocas veces (46.5), 38 personas acuden a veces (38.4), 13 lo hacen a menudo (13.1) y 2 nunca lo hacen (2%).

En el cuestionamiento para indagar si conocen de los espacios en su identidad 80 dijeron que sí (81%) y 19 que no conocen (19.2%).

Cuando se les cuestionó si estaban de acuerdo con la promoción que se está realizando al patrimonio de su comunidad, 32 personas respondieron que sí (32.3) y 67 respondieron que no (67.7%).

Siendo más específico, en el propósito de la investigación se les interrogó si consideraban a la gastronomía como parte del patrimonio cultural, a lo que 98 participantes dijeron que sí (99 %) y 1 dijo que no (1 %). En la interrogante para conocer si identificaban a qué clasificación del patrimonio cultural pertenece la gastronomía, 65 personas dijeron que pertenece al patrimonio cultural inmaterial (65.7%), 22 al patrimonio cultural material (22.2%) y 12 comentaron que lo ignoraban (12.1%). Por consiguiente, se cuestionó si consideraban que Champotón tenía el potencial cultural que debieran ser parte de su oferta turística, a lo que respondieron 95 que sí (96%) y 4 que no (4%).

Evaluando el interés por realizar emprendedurismo de la población muestra, 76 estudiantes manifestaron sí estar interesados (76.8%) y 23 que no está dentro de sus intereses (23.2%). De igual manera se les preguntó si conocían algún proyecto cultural local donde el eje principal fuera la gastronomía respondiendo 38 personas que sí (38.3%) y 61 que no (61.7%), con lo que se puede determinar que se tiene un mayor nivel de oportunidad de mercado para ellos por la carencia de esta oferta en el municipio, ya que 98 de ellos (99%) dijeron que sí están interesados en trabajar en proyectos que rescaten el patrimonio cultural de su municipio y solo 1 mostró desinterés (1 %).

De igual manera se les preguntó, qué tipo de turismo podría ser detonante para el desarrollo del municipio a lo que se obtuvo la siguiente información: 30 personas apostaron al turismo de playa (30.3%), 6 al turismo religioso (6%) y 63 al turismo gastronómico (63.7%).

Con la finalidad de poder brindarle las herramientas necesarias se indagó con los jóvenes si conocían la metodología para realizar proyectos culturales de lo que obtuvimos que 80 no conocen la metodología (80.8%) y 19 sí la conocen (19.2%), pero del porcentaje que desconoce la sistematización para elaborar proyectos culturales reportan que a 97 (98%) le interesa aprender a realizar proyectos y a 2 (2%) no le interesa, por lo que se puede definir que aun cuando dicen conocer la forma para elaborar proyectos, solo falsean la información tal vez por vergüenza a parecer ignorantes del tema. De igual manera, se les preguntó si conocían cuáles son las instancias a las que pueden presentar sus propuestas para acceder a recursos para financiarlos y se obtuvo que 76 (76.8) no saben a qué institución deberán presentar sus proyectos y 23 (23.2%), pero muy probablemente se repita el mismo fenómeno que en el cuestionamiento anterior con este resultado.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados que se obtuvieron de los cuestionamientos aplicados a los alumnos se puede percibir que aún no queda claro qué recursos pueden clasificarse como parte del patrimonio cultural inmaterial. En el caso del municipio de Champotón existe un notable potencial que podría contribuir a la economía local a través de la creación de proyectos empresariales encaminados al aprovechamiento de la gastronomía ya que se cuenta con factores de vital importancia como el sazón que se maximiza con la materia prima, fruto del trabajo de los hombres del mar que diariamente traen pescados y mariscos del Golfo de México, brindando no solo sabor sino frescura y calidad.

Es importante que los educandos puedan visualizar las actividades académicas de formación como una oportunidad de incubación para sus futuras fuentes de empleo ya que, si logran proyectar de manera adecuada una visión empresarial desde que inicia como una actividad académica, no con la finalidad nada más de obtener una calificación y dejarlo únicamente plasmado en un documento, sino realizar proyectos que puedan surgir de acuerdo con los siguientes puntos:

PRIMERO: Identificar los recursos con los que cuenta la comunidad y que no son aprovechados. Es importante visualizar que tenga potencial para convertirse en una oferta viable.

SEGUNDO: Al elegir el recurso debe ser endémico del lugar o región geográfica para consolidarse como un distintivo de valor.

TERCERO: Planificar actividades donde el atractivo o recurso elegido se convierta en el protagonista.

CUARTO: Definir si las actividades se realizarán de manera permanente o por temporadas de acuerdo con la disponibilidad del recurso.

Una vez definidos estos puntos, es necesario que los alumnos conozcan las

diferentes convocatorias en las que podrán participar sus proyectos y dónde pueden obtener recursos para poder organizar las actividades, aun cuando no hayan culminado su licenciatura. Que sería un avance importante ya que podrían aplicar lo aprendido en las aulas, en el mundo real y qué mejor que hacerlo con el compromiso de lograrlo en una empresa propia.

El espíritu del Tecnológico Nacional de México es impulsar, promover y detonar una ideología emprendedora en sus alumnos, propiciando el conocimiento necesario para que las ideas planteadas por los educandos puedan llegar a concretarse en empresas de éxito que contribuyan con sus funciones al desarrollo de su comunidad.

Referencias

Burkart, A. J., & Medlik, S. (1981). Tourism: past, present and future. Tourism: past, present and future., Heinemann, London. (Ed. 2).

DeCarli, G. (2006). Un museo sostenible.

Eagleton, T. (2001). La idea de cultura: una mirada política sobre los conflictos culturales (Vol. 16). Grupo Planeta (GBS). P. 5

Hunziker, W., & Krapf, K. (1942). Grundriss der allgemeinen Fremdenverkehrslehre. Polygraph. Verlag.

INEGI (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2018). Sistema de cuentas nacionales de México

<https://www.inegi.org.mx/temas/turismosat/> consulta: Abril 19, 2020

Organización Mundial del Turismo, organismo especializados de las naciones unidas (UNWTO),Abril 14, 2020, <https://www.unwto.org/es/glosario-terminos-turisticos>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultura y natural), pag, 3 <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf> consulta: Abril 14, 2020

Ramos Mendoza, J. R., & Guerrero Gonzales, P. E. (2014). introducción al turismo. Pag, 32

Sánchez, G. (2017, Octubre 29). Por segundo año, elaboran en Campeche el pan de cazón mas grande del mundo. Noticieros Televisa.

<https://noticieros.televisa.com/ultimas-noticias/elaboran-campeche-pan-cazon-mas-grande-mundo/>

Secretaria de Turismo (2015). Turismo Cultural. <http://www.sectur.gob.mx/hashtag/2015/05/14/turismo-cultural/>

Bajo nivel de madurez en las prácticas de gestión de realización de beneficios (BRM) en las organizaciones desde la gerencia de proyectos

Diego Alejandro Sanabria Peña¹
Julián Enrique Barrero García²

Recepción: 26 octubre del 2020

Aprobado: 03 marzo 2021

Resumen

El presente artículo académico aborda la gestión de realización de beneficios o Benefit Realization Management (BRM), por sus siglas en inglés, la cual ha estado presente en las organizaciones tanto del sector público como privado desde hace más de 30 años. Sin embargo, muy pocas organizaciones, por no decir ninguna, entienden o reconocen a BRM como un enfoque de gestión útil para alcanzar sus beneficios organizacionales, esto se puede evidenciar en el informe del pulso de la profesión del Project Management Institute (PMI), el cual señala que el 83% de las organizaciones carecen de madurez en la gestión de beneficios. Es por esto, que el objetivo de este artículo es, primero, exponer la importancia de BRM, como enfoque que ayuda al desempeño organizacional, permitiendo que las organizaciones logren generar valor a través de la dirección organizacional de proyectos e investigación, para después, presentar el tema central del trabajo: algunos de los factores críticos por los cuales las organizaciones no alcanzan un alto nivel de madurez con respecto a BRM. Para lograr esto, se utilizaron métodos de recopilación y análisis de información de diferentes expertos en el tema como Martíns (2016), Buchtik (2017), Bradley (2014), además de usar informes de resultados de investigación suministrados por el PMI. Finalmente se pudo concluir que, si bien es cierto, BRM ha estado presente desde hace mucho tiempo en las organizaciones, actualmente no existe un marco de referencia, guía o documento claro, de fácil uso y aplicación que las organizaciones puedan utilizar para comprender y aplicar todos los beneficios de esta prácticas en la gerencia de proyecto como lo es la BRM.

Palabras Clave: *estrategia organizacional, gerencia de proyectos, investigación, nivel de madurez, realización de beneficios.*

1. Ingeniero Mecánico, das.proyectos.ingenieria@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2143-9461>,

Magister en Educación Ambiental, Ingeniero Industrial Julian.barrero.profesor@emsub.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-8895-6100>, Unidad de

2. Investigación Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá”

Ejército Nacional de Colombia

Abstract

This academic article addresses the management of benefits realization or Benefit Realization Management (BRM), for its acronym in English, which has been present in organizations in both the public and private sectors for more than 30 years. However, very few, if any, organizations understand or recognize BRM as a useful management approach to achieve their organizational benefits, this can be evidenced in the Pulse of the Profession report from the Project Management Institute (PMI), the which indicates that 83% of organizations lack maturity in the management of benefits. That is why the objective of this article is, first, to expose the importance of BRM, how this approach helps organizational performance, allowing organizations to generate value through the organizational management of projects and research, and then to present the central theme of the work, some of the critical factors why organizations do not reach a high level of maturity with respect to BRM. To achieve this, information gathering and analysis methods from different experts on the subject were used *Martíns (2016) Buchtik (2017), Bradley (2014)*, in addition to using research results reports provided by PMI. Finally, it was possible to conclude that, although it is true, BRM has been present for a long time in organizations, currently there is no clear, user-friendly and applicable framework, guide or document that organizations can use to understand and apply all the benefits of these practices in project management such as BRM.

Key words: Organizational Strategy, Project Management, Research, Maturity Level, Realization of Benefit.

Introducción

La gestión de realización de beneficios (BRM), según el Project Management Institute PMI (2018) *“se remonta al enfoque del marco lógico (LFA), desarrollado en el año 1969 para la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional”*. LFA o metodología de marco lógico, actualmente se usa para el diseño, monitoreo y posterior evaluación de proyectos de desarrollo internacional. Con respecto al sector privado, BRM surgió en la industria de la tecnología de la información (TI), hace 30 años, cuando la evolución de esta tecnología hizo que fuera más importante que las inversiones en beneficios planificados y que se materializaran.

Para el año 2019, el PMI publicó su primera guía sobre gestión de realización de beneficios llamada *“Benefit realization management a practice guide”*, en la cual se establece una descripción somera de cómo podría aplicarse las buenas prácticas de BRM en las organizaciones. Esta guía para la realización de beneficios se obtuvo como resultado de un trabajo de investigación realizado en el año 2016 por el PMI, en sus informes del pulso de la profesión y las series de liderazgo del pensamiento. Además de esta, otros autores han abordado la gestión de realización de beneficios desde un poco antes, por ejemplo, el libro de *“Benefit realization management, Strategic value from portfolios, programs, and projects”* escrito por Carlos Eduardo Martins Serra (2016), el cual también aborda el uso de las buenas prácticas de beneficios en las organizaciones, además de señalar cómo éstas, ayudan a lograr la estrategia organizacional.

Existen otros autores que han profundizado en la gestión de realización de beneficios, como Gerald Bradley, Liliana Buchtik, entre otros. Esto se puede apreciar en lo que menciona The Economist Intelligence Unit (EIU) (2016), *“hay un gran interés hacia la gestión de beneficios. De una encuesta realizada a 503 ejecutivos senior de una amplia gama de industrias a nivel mundial, se evidenció que el 70% de los encuestados afirma que un mayor o mejor uso de la gestión de beneficios es una prioridad muy alta o extremadamente alta en sus organizaciones. Solo 2% informa que su organización no usa BRM en ninguna medida y solo 1% afirma que no es una prioridad en lo absoluto”*.

Lo inaudito de esto, es que la investigación del pulso de la profesión del PMI (2016) reveló que *“Un asombroso 83% de las organizaciones carece de madurez en la realización de beneficios”* (Project Management Institute, 2016). Esto presenta un panorama interesante sobre BMR, ya que, si bien es cierto, es un tema de interés para las organizaciones, menos del 15% de éstas realmente lo usa, como un enfoque de gestión útil para las organizaciones. Ahora, y para entender un poco más acerca de esto, se presentará el concepto de BRM desde diferentes puntos de vista, además mostrar cómo BRM se relaciona con el valor del negocio y la estrategia organizacional.

Definición de Gestión de Realización de Beneficios

El PMI (2018), define la gestión de realización de beneficios (BRM) como *“El hilo conductor que se extiende desde la estrategia organizacional hasta los entregables del proyecto que aportan beneficios”*. En esta primera definición establecida por el PMI, se puede apreciar cómo se relaciona la gestión de beneficios con la estrategia organizacional y los entregables o productos del proyecto, así como un aporte a los procesos de investigación organizacional, tema que se abordará más adelante con el concepto del valor.

Por otro lado, The Economist Intelligence Unit (EIU, 2016), una división de investigación y análisis, a través de un informe realizado en 2016 definió la gestión de beneficios como; *“el conjunto colectivo de procesos y prácticas para identificar los beneficios y alinearlos con estrategias formales, asegurándose de que se materialicen a medida que la implementación del proyecto avanza y finaliza, y que los beneficios sean sostenibles y sostenidos, una vez terminada la implementación del proyecto”*. En esta definición, EIU también relaciona BRM con la estrategia organizacional, pero en este caso es un poco más específico al hablar de cómo se van a materializar los beneficios para las organizaciones; EIU señala que tales beneficios se consiguen a través de la implementación de proyectos, un concepto realmente importante para BRM.

Finalmente, para Serra y Kunc (2015) se puede definir BRM como *“un conjunto de prácticas que influyen positivamente en el éxito del proyecto en la creación de valor para el negocio y, por lo tanto, influyen positivamente en la ejecución exitosa de las estrategias comerciales”*. Ahora, aunque sobre BRM se podrían encontrar otras definiciones un poco más difusas, tal como lo menciona el PMI, The Economist Intelligence Unit (EIU) y Serra y Kunc, la gestión de

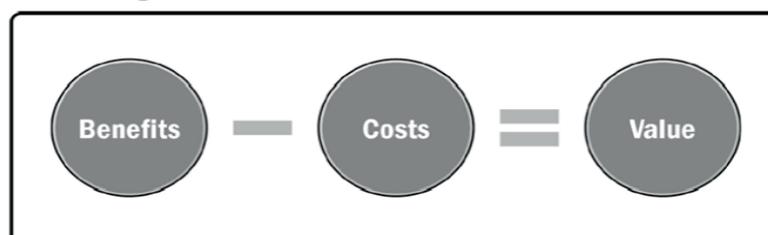
beneficios está directamente relacionada con la estrategia organizacional y la gestión de proyectos, por lo tanto, desde ese punto de vista, BRM y el éxito de la organización están indudablemente vinculadas.

De lo anteriormente mencionado, se puede apreciar, primero, una definición más clara de lo que es BRM y segundo, la importancia de BRM para las organizaciones, ya que, como lo mencionan los autores, por medio de esta se puede crear valor a las organizaciones, aportar al desarrollo de la consecución de su estrategia, siempre y cuando la organización utilice la gestión de proyectos como una herramienta para tal fin. Esto es importante mencionarlo, ya que, la gestión de beneficios se desarrolla dentro del contexto de dirección organizacional de proyectos (OPM), esto se explicará con mayor detalle en la siguiente sección.

Gestión de Beneficios, Estrategia Organizacional y Gerencia de Proyectos

De acuerdo con lo establecido por Baracaldo (2017) “Las organizaciones, independientemente de su naturaleza, tamaño y objeto, buscan crear valor (no necesariamente económico), razón por la cual definen la visión, los objetivos organizacionales y las metas que quieren alcanzar”, ese valor que buscan crear las organizaciones es el principal objetivo de BRM. Para entender mejor la relación entre BRM con la creación de valor a la organización, es importante conocer la definición de valor del PMI (2019), el cual lo define como “*El beneficio cuantificable neto que se deriva de una iniciativa de negocio*”. Para ello también es importante la investigación.

Imagen 1. Relación beneficios con valor



Fuente: PMI (2016), pág. 8

Además de su definición, el PMI define una ecuación para relacionar los beneficios con el valor del negocio, en ésta se puede inferir que; el valor del negocio es el resultado neto de los beneficios obtenidos menos el costo de lograr esos beneficios. En otras palabras, el valor es el resultado que se obtiene después de sacar los costos que se invirtieron para lograr esos beneficios específicos.

Estos beneficios el PMI (2016) los define como *“Valor que se crea para el patrocinador o beneficiario del proyecto como resultado de la finalización exitosa de un proyecto”*. Por otra parte, Zwikael and Smyrk (2011) definen estos beneficios como: *“Mejoras mensurables y cuantificables, que normalmente se expresan en términos económicos, por lo que pueden justificar cualquier inversión que se requiera del negocio”*, lo que es crucial para BRM, ya que, para poder hacer un óptimo seguimiento a esos beneficios, primero se deben medir.

Estos beneficios pueden ser tangibles, intangibles o como lo menciona Serra (2016) estos pueden ser *“Tangible / definición, tangible / esperado, tangible / anticipado, intangible”*. Los beneficios tangibles mencionados pueden ser el aumento del valor de las acciones, el valor de las utilidades de un producto, el aumento de la participación de un producto en el mercado, etc. Por otro lado, los beneficios intangibles pueden ser: aumento de la satisfacción de un cliente y el mejoramiento del clima laboral.

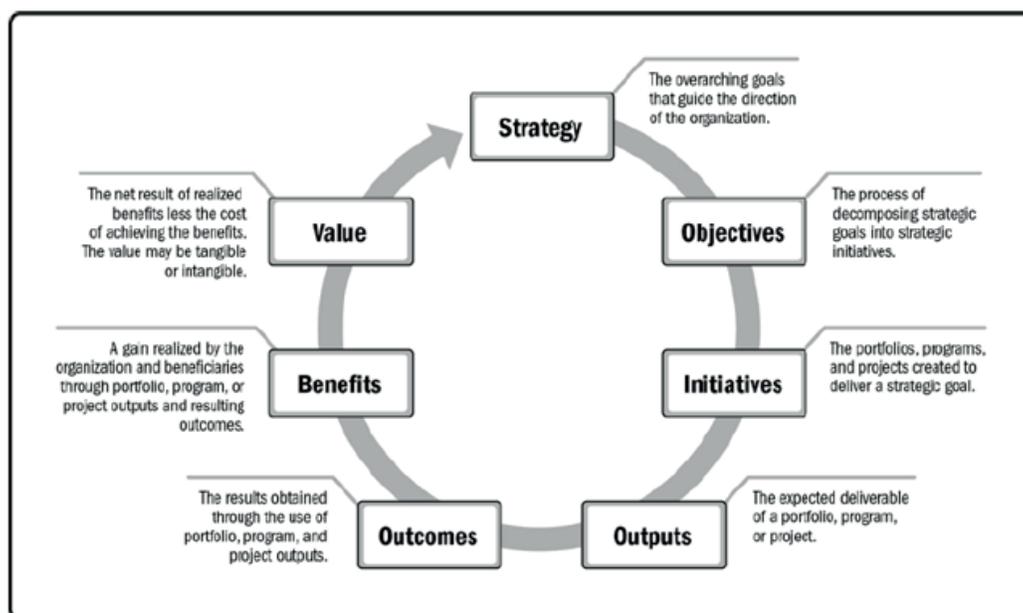
Ahora, teniendo clara esta relación, se presenta el ciclo del valor definido por el PMI en su guía de BRM, el cual se muestra en la imagen número 2. En este ciclo se puede apreciar cómo se relaciona la estrategia organizacional, los objetivos estratégicos, iniciativas, salidas, resultados y los beneficios, para lograr aumentar el valor organizacional. En este ciclo se puede percibir la relación directa entre beneficios, estrategia, gerencia de proyectos e investigación.

Para entender mejor este ciclo, es importante mencionar que, lo primero que debe establecer o tener claro la organización es su estrategia organizacional, esta debe estar directamente relacionada con la visión que desea lograr.

Una vez establecida, esta se debe descomponer en objetivos estratégicos, para los cuales posteriormente se deben definir unas iniciativas, ya sean portafolios, programas o proyectos creados específicamente para obtener esos objetivos estratégicos.

Estas iniciativas ejecutadas entregarán unas salidas o productos, los cuales deber ser transferidos posteriormente a operación. Estos productos entregarán unos beneficios los cuales serán restados de los costos que se incurrieron para lograrlos con el fin de entregar valor. Es aquí donde se presenta la relación entre los beneficios, la estrategia organizacional y la gestión de proyectos.

Imagen 2. Conectando la estrategia organizacional con BRM.



Fuente: PMI (2016), pág. 9

Es importante señalar que BRM no es solo la etapa de beneficios mostrada en el ciclo de valor expuesto, BRM como se mencionó anteriormente, es un enfoque de gestión útil que va desde la estrategia organizacional hasta la etapa en donde los proyectos aporten beneficios. Para esto BRM se apoya en las etapas mostradas en la imagen número 3, las cuales son: la identificación de beneficios, la ejecución de beneficios y el sostenimiento de beneficios, en

donde su principal función es lograr que esos beneficios que se establecieron en su estrategia organizacional se cumplan, a través de todo este ciclo de valor; en ese orden de ideas, BRM ayuda en la consecución de los beneficios organizacionales, los cuales al ser restados de los costos para lograr lo mismos van a generar valor a la estrategia organizacional.

Imagen 3. Etapas de gestión de realización de beneficios (BRM)



Fuente: PMI (2016), pág. 16

Discusión

Una vez expuesto el cómo BRM ayuda al desempeño de la organización, al identificar, ejecutar y posteriormente mantener los beneficios empresariales que crean valor a la estrategia organizacional, se va a abordar el tema principal motivo de este artículo académico: el bajo nivel de madurez de BRM en las organizaciones. Para esto, es importante mencionar que la gestión de beneficios tal como se mencionó anteriormente, es un enfoque de gestión supremamente útil para las organizaciones, sin embargo, y como ya se señaló, de acuerdo con las investigaciones, el 83% de las organizaciones tienen un bajo nivel de madurez con respecto a BRM en la actualidad, algo que es desconcertante. Para entender este bajo nivel de madurez, a continuación, se presentan algunas de las razones a las cuales podría deberse esto:

Primero, esto podría ser causado a raíz de que muy pocas organizaciones conocen las buenas prácticas de la gestión de beneficios. El PMI (2016) a través de la investigación realizada en el informe pulso de la profesión indica que, *“ha llegado el momento de que las organizaciones reconozcan que la realización de beneficios es un componente central de la dirección de proyectos y programas”*. Esto podría deberse, por ejemplo, a la falta de información y distribución de contenido sobre BRM, si bien es cierto lleva más de 30 años en la industria, hay muy poca información y la que se encuentra está escrita en un inglés muy técnico.

Segundo, las organizaciones no comprenden la relación directa que existe entre la gestión de beneficios y la estrategia organizacional, como lo señala el PMI (2018) en su guía de BRM, la buena gestión de realización de beneficios, *“Ayuda a corregir la desalineación de la estrategia, mejorar la selección de iniciativas, integra los productos y resultados, y la transición a las operaciones, lo que resulta en beneficios medibles que brindan más valor a la organización”*. Claramente, el no comprender la relación de la gestión de beneficios con respecto a la entrega de valor en la organización o resultados del negocio, podría considerarse uno de los factores más críticos por el cual se presenta ese bajo nivel de madurez organizacional.

Tercero, es importante mencionar que muchas organizaciones tampoco entienden la utilidad de aplicar las buenas prácticas en gestión de beneficios, como lo menciona el PMI (2016), *“Cuando se obtienen beneficios, las organizaciones logran los resultados deseados, los clientes están satisfechos, los propietarios de negocios obtienen retorno de su inversión y los equipos de proyecto constatan que su trabajo se hizo bien”* (p.18). Adicional a esto, el PMI menciona algo que es supremamente interesante sobre la utilidad de utilizar BRM, este señala que *“Las organizaciones con mejores prácticas de realización de beneficios desperdician 67% menos en proyectos que las demás”* (p.3).

En síntesis, el no entendimiento de la relación de gestión de beneficios con la estrategia organizacional, el desconocimiento acerca de la metodología y el poco entendimiento acerca de su utilidad, podrían ser los factores determinantes para el bajo nivel de madurez en la organización, sin embargo, estos no son los únicos.

Otro factor importante, es que muy pocas organizaciones implementan o saben cómo implementar estas buenas prácticas. Esto podría deberse a que, como lo menciona EIU (2006) *“No hay un camino establecido para lograr la eficacia en la gestión de realización de beneficios. Ni siquiera existe una buena práctica estandarizada para determinados elementos clave”*. Ciertamente, no es el único que menciona esto, el PMI (2018) con base en sus investigaciones, ha revelado que *“las prácticas de gestión de realización de beneficios (BRM) no se entienden claramente y no se utilizan de manera efectiva en la gestión de portafolios, programas y proyectos”*.

Contextualizando lo mencionado, que no exista una buena práctica o camino establecido para lograr la gestión de beneficios en las organizaciones, puede estar causando que las organizaciones no entienden la relación entre la gestión de beneficios y la estrategia, no comprendan la utilidad de aplicar estas buenas prácticas. Adicionalmente, los que las aplican, no lo hacen correctamente. El Dr. Richard Breese, profesor de Sheffield Business School y Sheffield Hallam University en el informe de EIU (2016) señala con respecto a BRM que *“hay muchos modelos, pero no se puede definir una regla que se aplique de forma general con respecto a dónde recae estrictamente la responsabilidad”*. Es por esto que, EIU (2006) señala con respecto a la gestión de beneficios, *“Las organizaciones deben descubrir su propia buena práctica mediante ensayo y error en un área que, según advierten varios entrevistados, no pueden darse el lujo de ignorar”*.

Evidentemente, los factores por los cuales un alto número de organizaciones tienen un bajo nivel de madurez con respecto a las buenas prácticas de gestión de beneficios pueden ser muchos, ya sea, debido a que no comprenden su utilidad, no las reconocen como buenas prácticas, no las implementan o no saben cómo implementarlas, o simplemente no las entienden o no las utilizan correctamente. Lo que sí se puede deducir con base en lo anterior, son los beneficios y la utilidad de la implementación de estas buenas prácticas de gestión de beneficios en las organizaciones, como lo señala el PMI (2016). *En concreto, 45% más de los proyectos cumplen los objetivos e intención de negocios iniciales en las organizaciones con alto nivel de madurez en la realización de beneficios, en comparación con aquellas con bajo nivel de madurez. Esto se traduce en el desperdicio de una cantidad de dinero considerablemente menor.*

Conclusiones

Aunque, y como lo menciona Monique (2019), *“En la última década, la literatura normativa sobre gestión de beneficios ha proliferado y ganado reconocimiento”*, las empresas continúan teniendo en la actualidad un bajo nivel de madurez con respecto a BRM. Probablemente la causa de este bajo nivel de madurez con respecto a la gestión de beneficios en las organizaciones podría deberse a que no existe un modelo, guía o marco de referencia claro, único, de fácil uso y aplicación para las organizaciones. Esto, como se mencionó anteriormente, podría estar causando que las organizaciones no alineen BRM con su estrategia, apliquen mal las prácticas existentes, no entiendan su utilidad, entre otros.

La inexistencia de esta guía o marco de referencia podría deberse a que, como lo menciona el PMI (2018), *“No existe un consenso generalizado sobre BRM como disciplina”*, esto podría estar causando que las organizaciones lo consideren como un enfoque temporal, pasajero y/o provisional y no algo que les pueda generar algún tipo de beneficio o retribución al implementarlo, tal como lo menciona el EIU (2006) en su informe *“Las organizaciones con alto nivel de madurez son mejores a la hora de terminar proyectos y entregar beneficios, tienen una alineación mucho más estrecha entre la estrategia y los portafolios de proyectos, y obtienen mejores resultados de negocios”*.

Además de esto se puede concluir, primero, el gran aporte que puede hacer BRM a la obtención de valor a nivel organizacional, al identificar, ejecutar y sostener los beneficios de la empresa; segundo, aunque BRM no está siendo utilizado por un gran porcentaje de las organizaciones en la actualidad, las pocas que lo utilizan han evidenciado un muy alto nivel de mejora en la generación de valor para su organización y tercero, como lo menciona el PMI (2016), BRM necesita el: *“Surgimiento de los directores de materialización de beneficios”*, los cuales deberían hacer el acompañamiento desde la primera etapa de BRM hasta el sostenimiento último de los beneficios, con el fin de garantizar en fin último, su materialización y generación de valor para la organización.

Referencias

Acero Bacaraldo, J. E., Coy Calixto, L. P., & González Roa, J. H. (2017). Desarrollo de un marco de referencia para la gestión de realización de beneficios de proyectos.

Monique Aubry, V. S. (2019). La gestión de beneficios: Abrir la caja negra de beneficios y revelar su producción colectiva. Investigación patrocinada por el PMI .

PMI (2016). Establishing Benefits Ownership and Accountability.

PMI (2016). Benefits Realization Management Framework

Project Management Institute. (2016). Pulso de la profesion: impacto estrategico de los proyectos, identifique los beneficios para impulsar los resultados de negocios. Newtown Square.

Project Management Institute. (2018). Benefit Realization Management: a practice guide. Newtown Square.

Serra, C. E. M., & Kunc, M. (2015). Benefits realisation management and its influence on project success and on the execution of business strategies. *International Journal of Project Management*, 33(1), 53-66.

Serra, C. E. M. (2016). Benefits realization management: Strategic value from portfolios, programs, and projects. CRC Press.

The Economist Intelligence Unit (2016). Strengthening Benefits Awareness in the C-Suite.

Zwikael, O., & Smyrk, J. (2011). Project management for the creation of organisational value. London: Springer.

Educación en línea: reto para los docentes de una escuela pública de nivel medio superior

Margarita Guadalupe Cortés Saravia¹

Recepción: 27 octubre 2020

Aprobado: 10 diciembre 2020

Resumen

Esta investigación se realizó para determinar los nuevos retos, las dificultades y las estrategias implementadas por los docentes del nivel medio superior en la modalidad de clases en línea, resultado de la emergencia sanitaria por la COVID-19. Este trabajo se ejecutó de forma cualitativa, no experimental, transeccional o transversal y de tipo descriptivo, en el que participaron 59 docentes de una escuela preparatoria pública de la ciudad San Francisco de Campeche, Campeche, México. El estudio reflejó que los principales obstáculos para los docentes fueron de tipo “tecnológico”, en donde fue evidente limitantes como: el acceso a internet, falta de equipos de cómputo y el escaso conocimiento en el manejo de las plataformas educativas. De igual forma se presentaron dificultades para adaptar los programas de estudio diseñados para impartirse de forma presencial a una modalidad en línea, así como la disposición y compromiso del estudiante para recibir sus clases en esa nueva modalidad. Una de las estrategias implementadas fue el uso de Google Classroom, herramienta tecnológica diseñada para educación.

La emergencia sanitaria cambió la educación en México y en todo el mundo, creando la necesidad urgente de desarrollar competencias digitales, de forma obligatoria, para los docentes.

Palabras clave: TIC, COVID-19, educación en línea y herramientas tecnológicas educativas.

¹ Profesora en la Esc. Prep. Dr. Nazario V. Montejo Godoy , correo electrónico: mgcortes@uacam.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0244-875X>

Abstract

This research determines the new challenges, difficulties and strategies implemented by High School teachers during the online class modality, due to the actions to take because of the health emergency caused by COVID-19. This work was carried out in a qualitative and descriptive way; 59 teachers from a public preparatory school in the city of San Francisco de Campeche, Campeche, Mexico participated in this investigation. The study reflected that the main obstacle for teachers was “technological”, where limitations were evident such as: access to the Internet connection, lack of computer equipment and few knowledge in the management of educational platforms. There were other difficulties, such as adapting the study program units, designed to be taught in a classroom by having personal interactions, not online like now, as well as the willingness and commitment of the student to receive their classes in this new modality. One of the strategies implemented was the use of Google Classroom, a technological tool designed for education. The health emergency changed education in Mexico and around the world, creating the urgent need to develop digital skills, on a mandatory basis for teachers.

Key words: TIC, COVID-19, online education and educational technology tools.

Introducción

La pandemia ocasionada por el brote de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) fue notificada por primera vez en Wuhan, China, en diciembre de 2019 afectando a diversos países del mundo, repercutiendo en la comunidad educativa y forzando al cierre de los centros educativos para evitar la propagación del virus, tal como lo afirma Giannini en un documento de la UNESCO:

“Para ser francos, debemos reconocer que no estábamos preparados para una disrupción a semejante escala. Casi de la noche a la mañana, las escuelas y universidades de todo el mundo cerraron sus puertas, afectando a 1.570 millones de estudiantes en 191 países” (Giannini, 2020, p. 5).

El primer caso confirmado por COVID-19 en México fue el 28 de febrero de 2020, según la revista Forbes México (2020), y desde entonces, el virus amenaza con efectos devastadores a varios sectores del país: la protección social, la salud, la alimentación, la economía y la educación, quien debido a la contingencia sanitaria tuvo que suspender las actividades educativas en la modalidad presencial de manera obligatoria del 23 de marzo al 17 de abril de 2020, con base en lo establecido en el Diario Oficial de la Federación. A partir de entonces, las instituciones educativas adquirieron la autonomía para proponer y ejecutar acciones inmediatas para dar continuidad a los aprendizajes de los alumnos. El aumento en los casos positivos por COVID-19 generó el cierre de escuelas por un segundo periodo: del 20 de abril al 30 de mayo de 2020, como estrategia para frenar la propagación del virus.

La política de sana distancia y el resguardo voluntario en los hogares, obligó a los docentes a dejar sus salones y apoyarse de las herramientas tecnológicas para el cumplimiento de sus objetivos educativos, poniendo a prueba sus conocimientos y habilidades para adaptarse a la modalidad a distancia y replantear sus métodos de enseñanza.

El derecho fundamental de todas las personas de tener acceso a una educación de calidad se ve amenazado por el cambio paradigmático de principios del

Siglo XXI, ya que el desarrollo que han alcanzado las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), obliga al sistema educacional a mantenerse actualizado en las prácticas y contenidos que demanda la nueva sociedad de la información (UNESCO, 2013, p. 6).

Por lo anterior, los maestros y maestras se enfrentaron al reto de brindar educación en línea y actualizarse/aprender, de forma apresurada, las herramientas tecno-educativas. Por ello, desde sus hogares, destinaron un espacio físico para impartir las clases y trabajar con materiales digitalizados para mantenerse en contacto con sus estudiantes y cumplir con las labores docentes. No obstante, esta modalidad de educación a distancia de emergencia y en la que los docentes transforman sus clases presenciales a modo virtual pero no pretenden cambiar el programa de estudio ni los métodos de enseñanza es conocido como Coronateaching (Perez, 2020). Las consecuencias: los estudiantes no aprenden de la manera que se esperaba y el proceso resulta agobiante para los docentes al trabajar en una modalidad para la cual no estaban preparados. Si bien, el diseño de un curso o programa de estudio en línea requiere de un proceso de adaptación y validación, es una opción que en México, hasta el momento, no ha sido considerada.

La UNESCO (2020) menciona que la tecnología puede facilitar el acceso universal a la educación, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación. La emergencia sanitaria ocasionada por la COVID-19 permitió que los docentes se apoyaran y le dieran una mayor importancia a las TIC, ya que se convirtieron en la solución inmediata para el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Esta nueva labor docente trae consigo algunos cambios, entre ellos: dominar el uso de las tecnologías digitales con enfoque pedagógico, la creatividad y la actitud que tenga para resolver los distintos retos que la situación amerite, utilizar las estrategias de comunicación sincrónicas (inmediatas) y asincrónicas (no inmediatas), y la elaboración de una planificación que funja como guía en el desarrollo de aprendizajes autónomos para los alumnos (UNESCO, 2020).

El Gobierno Federal de México, en conjunto con la SEP (Secretaría de Educación Pública), implementó acciones concernientes a la educación básica para hacer frente a la contingencia sanitaria. Para ello se habilitó el micrositio “Aprende en casa I” y posteriormente “Aprende en casa II”, que constan de cinco herramientas: libros de texto gratuitos, programación en televisión educativa, radio educativa, cuadernillos del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) y la “Nueva escuela mexicana en línea” con Google for Education, para estudiantes con acceso a internet (Carmona y Limón, 2020).

Con una amplia gama de alternativas disponibles para continuar con las clases a distancia propuestas por el sistema federal y estatal, la Escuela Preparatoria Dr. Nazario Víctor Montejo Godoy tomó decisiones afines a las necesidades de sus alumnos y docentes. Primeramente, se suspendió toda actividad que involucrara el acercamiento físico entre personas, promoviendo el distanciamiento social. Para ello se indicó comenzar a trabajar mediante la herramienta educativa Google Classroom y otras que pertenecen a la G. Suite, acción conveniente ya que los docentes y alumnos contaban con un correo institucional que les permite acceder a estas herramientas.

Con base en lo anterior, es de interés determinar los nuevos retos, dificultades y estrategias implementadas por los docentes del nivel medio superior de la Escuela Preparatoria Dr. Nazario Víctor Montejo Godoy, para establecer un diagnóstico que permita realizar acciones institucionales de mejora para la educación virtual, que permitan ofrecer una educación de calidad, tal cual lo estipula el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4): Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Marco metodológico

La metodología empleada para realizar la investigación es de corte cuantitativo, diseño no experimental, ya que no se pretende medir los efectos que tienen unas variables sobre otras, sino “observar los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos” (Hernández, 2014, p.152).

Es transeccional o transversal, ya que los datos se recolectaron una única ocasión con el propósito de describir las variables y analizar su incidencia en un momento dado, al ser diseños que recopilan datos en un momento único (Hernández, 2014).

El alcance es de tipo descriptivo el cual “Consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Hernandez, 2014, p.92) . Esto significa que, en el presente estudio se puntualizan las experiencias de los docentes durante la contingencia sanitaria de la COVID-19 a través de una encuesta.

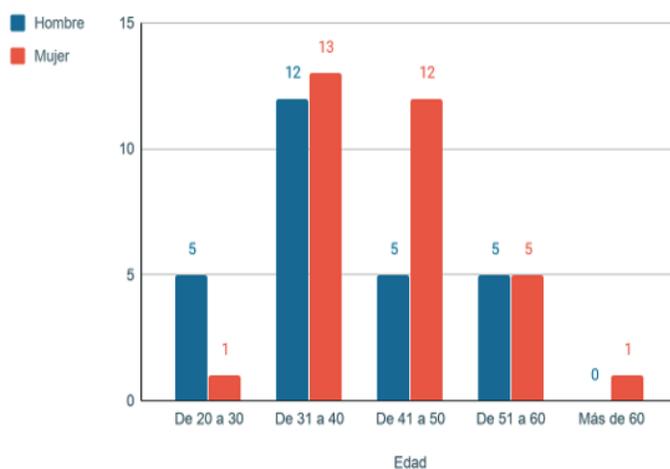
La investigación se realizó en el año 2020, en la escuela preparatoria “Dr. Nazario Víctor Montejo Godoy”, una de las dos instituciones del nivel medio superior que pertenece a la Universidad Autónoma de Campeche. La población objeto de estudio estuvo integrada por el total de docentes: 70, que laboran en ambos turnos e imparten clases durante los seis semestres del ciclo escolar.

El instrumento aplicado para la recolección de datos fue una encuesta, compuesta de 17 preguntas: ocho de opción múltiple, tres de casilla de verificación con libertad de seleccionar más de una opción y seis de respuestas abiertas. Se aplicó por medio de la herramienta de Google Suite “Forms”, cuyo link se compartió a través de un vínculo electrónico a los docentes de la institución educativa, quienes accedieron con su correo electrónico de dominio @uacam.mx. La encuesta en línea estuvo disponible por 24 horas y se obtuvieron 59 respuestas, las cuales se analizaron y con base en ellas, se formularon conclusiones. El instrumento permitió obtener información de los docentes con respecto a las dificultades presentadas en la modalidad virtual, herramientas educativas y estrategias implementadas, así como las acciones propuestas para mejorar las clases en línea.

Resultados

Se registraron 59 respuestas de docentes, de los cuales 32 son mujeres y 27 son hombres; la mayoría tiene entre 30 y 50 años de edad, tal como se puede observar en el siguiente gráfico.

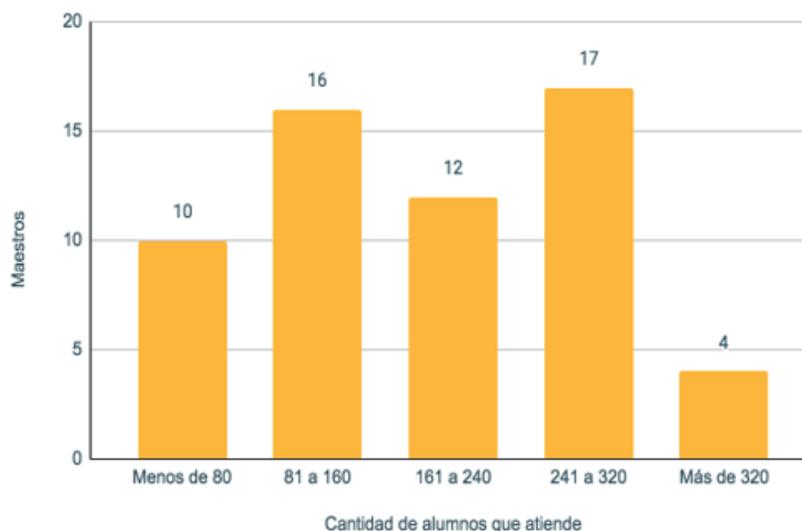
Figura 1. Distribución por sexo y edad de los docentes que respondieron el cuestionario.



Fuente: Elaboración propia.

La pregunta que hace referencia a la cantidad de alumnos que atiende, el 28.8%, que corresponde a 17 docentes, indicó tener bajo su instrucción entre 242 a 320 alumnos. De igual forma, 16 docentes (27.2%) tienen entre 81 a 160 estudiantes por semestre. Para indicar la principal dificultad que enfrentaron

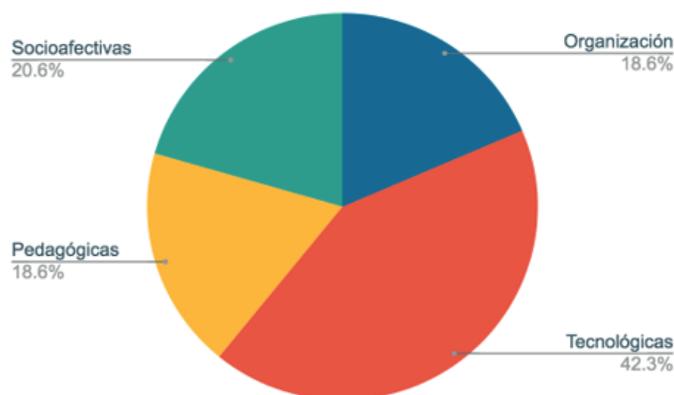
Figura 2. Cantidad de alumnos que los docentes atienden por semestre.



Fuente: Elaboración propia.

para cambiar la modalidad de clases de presencial a en línea, se establecieron cuatro opciones de respuestas: tecnológicas, socioafectivas, pedagógicas y de organización. 25 docentes (42.3%) respondieron “tecnológicas” (concierno a aspectos como el acceso a internet, disposición de equipos de cómputo y falta de conocimiento de las plataformas educativas); 12 docentes (20.6%) dijeron “socioafectivas” que integra los ámbitos emocionales, afectivos y de salud; 11 docentes (18.6%) eligieron la opción “pedagógica” que involucra aspectos como la falta de conocimientos de las estrategias didácticas a distancia, el manejo del grupo de clases a distancia y evaluación de los estudiantes. Por último, 11 docentes (18.6%) eligieron la opción de “organización” que incluye el manejo del tiempo, espacios físicos para trabajar y la comunicación con la institución.

Figura 3. Problemática seleccionada por los docentes que implicó una mayor dificultad.



Fuente: Elaboración propia.

Con base en los resultados anteriores, se les pidió argumentar sus respuestas. Se obtuvieron 58, uno no contestó.

Los docentes que señalaron la opción de “tecnológicas” plasmaron lo siguiente:

- “Debido a la falta de una mejor capacitación y desconocimiento del uso de estas nuevas herramientas así como la limitante de tiempo para poder practicar de manera constante”.
- “Mi equipo de cómputo es obsoleto y la velocidad del internet es muy baja”.

En las respuestas se identifican situaciones relacionadas con las fallas en la conectividad a internet de los docentes y alumnos, equipos electrónicos no aptos para las nuevas aplicaciones y el desconocimiento de las nuevas herramientas de enseñanza y aprendizaje.

En la opción de socioafectivas, los maestros mencionan:

- “Porque mi esposo enfermó y requirió mis cuidados”.
- “Porque al ser en línea es más difícil apreciar los aspectos socioemocionales de los alumnos”.

Aunque la pregunta fue dirigida a los docentes, varios ven como problemática la falta de trato directo y convivencia con sus alumnos para atender su aspecto emocional, eso demuestra que los maestros pensaban constantemente en ellos y las necesidades o problemas que el alumno tuviera. Indican, también, la falta de motivación y adaptación hacia una nueva educación para la cual no estaban preparados, argumentando que “el cambio de chip” fue muy repentino. Finalmente, las situaciones de enfermedad que el docente o un familiar padecieron, quedaron plasmadas en este rubro.

Sobre la categoría “pedagógicas”, respondieron:

- “Es difícil generar el material didáctico de un día para otro siento que la situación nos tomó por sorpresa. Además de que, no tenemos la certeza sobre qué tanto es el aprovechamiento real de los estudiantes”.
- “No solo es aplicar una evidencia de aprendizaje sino a la hora de evaluar los parámetros a requerir para que los estudiantes no salgan perjudicados”.

Es claro que, la modalidad de clases en línea fue repentina y no tenían diseñadas estrategias efectivas que fueran de interés para los alumnos, incluso no están seguros si los estudiantes lograron desarrollar las competencias y habilidades que se encuentran en el programa de unidad de aprendizaje (PUA). También fue complicado diseñar una evaluación en línea “justa” que permitiera al docente calcular una calificación numérica con base en la dedicación y compromiso de los estudiantes durante las actividades en línea. También se menciona que las clases en línea provocaron que los alumnos se cohibieran y perdieran el interés.

En el caso de la “organización” los comentarios fueron los siguientes:

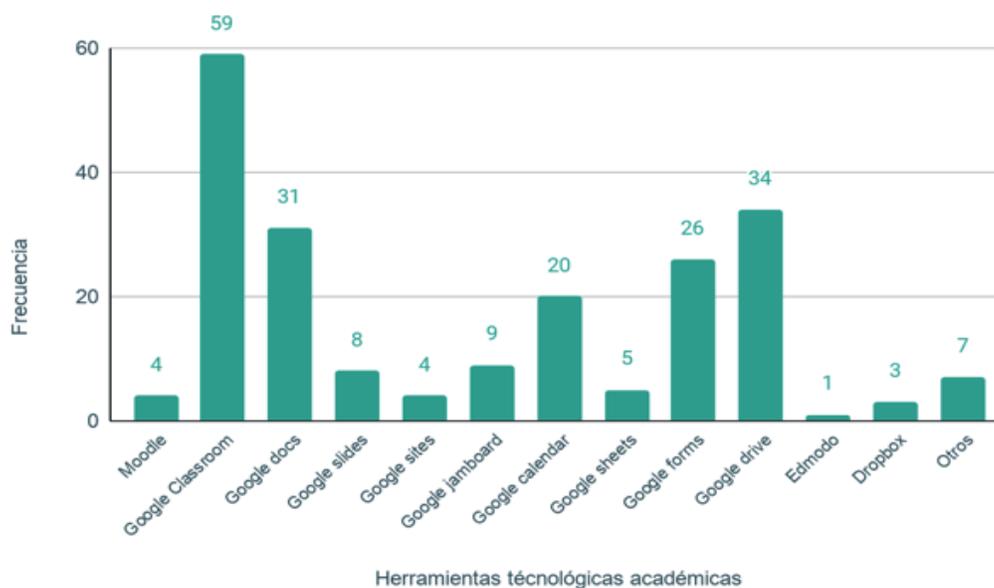
- “Actividades fuera de horario y en días que no corresponde, se debe respetar de lunes a viernes y horarios de los docentes, no fuera de él”.
- “Porque en ocasiones pedían enviar evidencias y llenar formatos. En vez de dar prioridad a los alumnos y nos centremos en nuestras clases. La evidencia ya está en Classroom, ¿por qué pedir que la enviemos después?”

Los docentes recalcan que además de diseñar y adaptar sus clases a una modalidad en línea, tenían que dedicarle tiempo a llenar formatos y documentación como evidencia para la institución, esto resultaba estresante y piensan que no era de gran importancia para su trabajo docente. Otro problema presentado fue organizarse para respetar los horarios y días de atención para los alumnos y la institución, en ocasiones se mandan notificaciones los días sábado y domingo que se contemplan como días de descanso, también tuvieron que ingeniárselas para habilitar los espacios en su casa como aulas de clases. La comunicación con su institución era buena.

En esta sección se analizarán las herramientas tecnológicas más empleadas por los docentes durante sus clases en línea. Para ello se dividieron en tres categorías: 1) académicas, 2) clases por videoconferencias y 3) comunicación y difusión de información.

En la primera categoría, los profesores seleccionaron múltiples opciones sobre las herramientas tecnológicas para el trabajo académico que fueron compartidas con sus alumnos durante el periodo de contingencia. Los resultados fueron los siguientes:

Figura 4. *Herramientas tecnológicas académicas más usadas por los docentes durante el periodo de contingencia.*



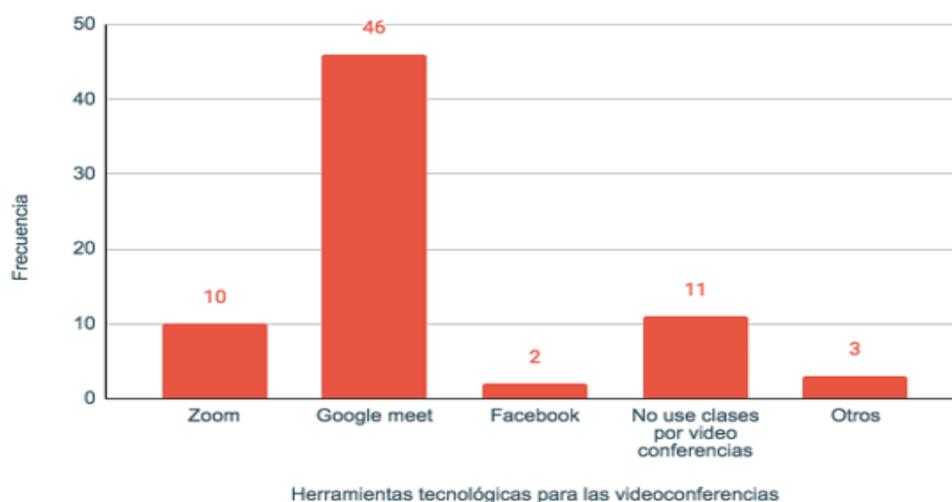
Fuente: elaboración propia.

La herramienta más usada fue Google Classroom con un total de 59 respuestas y que refleja que el 100% de maestras y maestros encuestados hicieron prioritario el uso de esta aplicación gratuita, destinada exclusivamente al ámbito educativo y en la que se permite gestionar un aula de forma colaborativa a través de internet. La segunda más empleada (34 docentes, equivalente al 57.6%) es Google Drive, servicio de almacenamiento gratuito que funciona como un paquete Open Office pero en línea y que permite crear carpetas para almacenar y subir archivos de cualquier tipo. La tercera es Google Docs usada por 31 docentes (52.5%), el cual permite crear, compartir y almacenar documentos.

Que estas tres herramientas fueran las más utilizadas, no sorprende si tomamos en cuenta que se complementan entre sí y las ventajas que aportan a los docentes son innumerables, al ser diseñadas para la educación.

Para la segunda categoría se consideraron las clases en línea por medio de videoconferencias, principalmente de forma sincrónica. La siguiente gráfica muestra la preferencia de los docentes sobre las aplicaciones disponibles para impartir clases.

Figura 5. Herramientas tecnológicas para clases por videoconferencias, más usadas por los docentes.

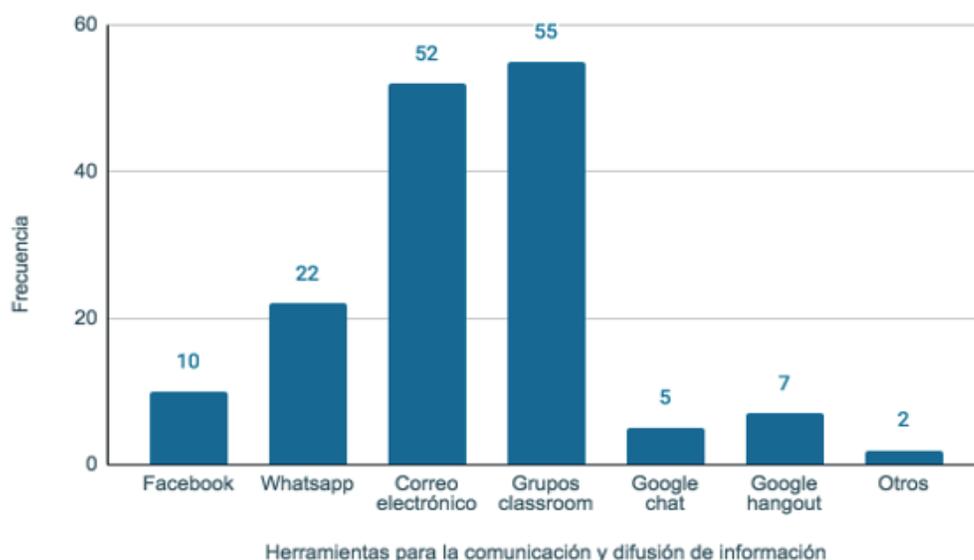


Fuente: elaboración propia.

La herramienta más usada fue Google Meet. 46 docentes, que representa el 78%, indica que es una aplicación gratuita que permite realizar reuniones por videoconferencias hasta de 100 participantes de manera sincrónica. También se les dio la opción de marcar no haber dado clases por videoconferencia, la cual fue seleccionada por 11 docentes (18.6%). Era importante conocer esta estadística para detectar la cantidad de docentes que perdieron el miedo que se tenía a dar clases a través de una cámara, ya que las herramientas tecnológicas de videoconferencia es lo más parecido a las clases presenciales.

Para la tercera categoría, que hace referencia a las herramientas para la comunicación y difusión de la información para compartir avisos, notificaciones, documentos de tipo institucional y establecer contacto directamente con un alumno, las más empleadas son:

Figura 6. Principales herramientas usadas por los docentes para la comunicación y difusión de la información.



Fuente: elaboración propia.

Los Grupos de Classroom fue la más popular al ser utilizada por 55 docentes (93.2%). El segundo más empleado fue el correo electrónico con 52 usuarios (88.1%), porcentaje importante en el total, ya que está ligada a la cuenta institucional @uacam.mx y proporciona seguridad a los alumnos y maestros al ser exclusiva de la comunidad de la Universidad Autónoma de Campeche. En este apartado tuvieron relevancia las redes sociales, debido a su fácil acceso y penetración en el sector adolescentes; el WhatsApp fue empleado por 22 docentes (37.3%).

En la siguiente sección se hablará sobre las dificultades, obstáculos, necesidades y la solución a problemáticas que enfrentaron los docentes para sacar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para enfocarse más en la relación que existe entre la enseñanza y el aprendizaje, se les preguntó a los profesores: ¿Qué le resultó más complicado al cambiar a la modalidad de clases en línea para que sus alumnos adquirieran las competencias necesarias? Se obtuvieron 57 respuestas y se analizaron, las más representativas desde la perspectiva del docente fueron:

<i>Involucra al docente</i>	<i>Involucra al estudiante</i>
<i>"Dar prioridad y elegir los temas que se pueden impartir en línea, así como buscar los materiales de apoyo".</i>	<i>"Adoptaran la seriedad de las actividades independientemente de que ahora la modalidad fuera en línea".</i>
<i>"Adecuar los contenidos a un aprendizaje casi autodidacta".</i>	<i>"Su dificultad para pagar el servicio de wifi en sus hogares ante esta pandemia como problemas intrafamiliares".</i>
<i>"El aprendizaje no es el mismo en línea que presencial, puesto que el contacto directo con el profesor de forma presencial dentro del contexto enseñanza aprendizaje es más receptivo".</i>	<i>"Por la edad de los muchachos sí se requiere la atención presencial, ellos estuvieron no siempre con cámara o micrófono por fallas de sus equipos y eso no me permitía corroborar la atención que pudieran tener en la clase".</i>

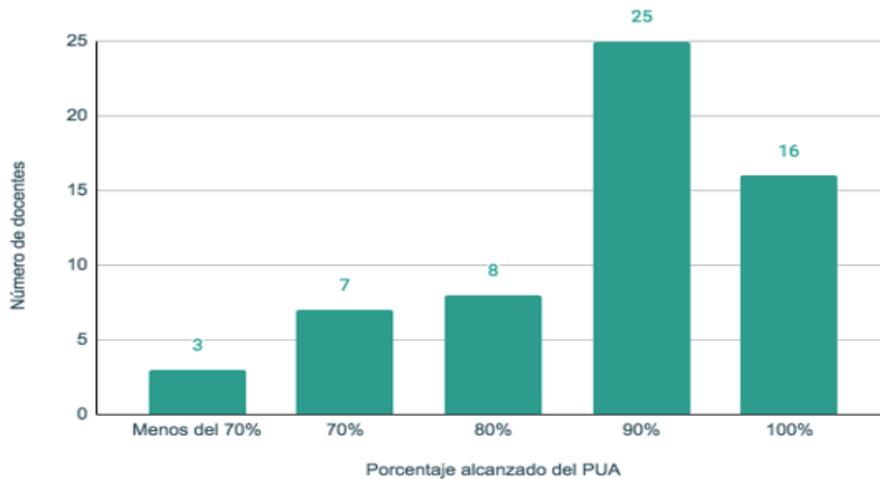
Entre lo más relevante se menciona que quizás no todos los contenidos que se encontraban en el programa de la unidad de aprendizaje eran adecuados para ser impartidos en una modalidad en línea, por lo tanto se dio énfasis en aquellos contenidos acordes a las necesidades, también mencionan la dificultad al planear actividades con materiales de apoyo sobre todo de aquellas asignaturas prácticas y que mantuvieran el interés del estudiante, porque el estar frente a un dispositivo electrónico puede causar distracción. Algo que recalcan en repetidas ocasiones es que se necesita el contacto con sus alumnos para asegurarse que su estudiante está aprendiendo.

Es importante hacer notar que también consideraron aspectos de los estudiantes que dificultan su aprendizaje: creen que algunos estudiantes no se toman en serio su educación, factores contextuales familiares en una situación de pandemia (muchos padres de familia perdieron el empleo) y la falta de equipo adecuado para recibir sus clases en línea como un micrófono o una cámara, dificultan la comunicación entre maestros y alumnos.

Tal como se plantea en las complicaciones registradas, los programas de unidad de aprendizaje (PUA) que originalmente fueron diseñados para ser aplicados a clases presenciales, en los cuales se lograban aprendizajes esperados, competencias y habilidades, fueron reorganizados para adaptarlos a una modalidad en línea. Por ello es comprensible las dificultades que se presentaron para alcanzar los objetivos del programa de estudio en su totalidad, teniendo en cuenta que solo la mitad del semestre los alumnos tuvieron clases de manera presencial y la otra mitad en línea.

Es importante para este estudio evaluar qué porcentaje del contenido de los PUA's se logró completar, en comparación con lo esperado en una modalidad presencial. Los resultados fueron los siguientes:

Figura 7. Porcentaje de los docentes que lograron cubrir el programa de la unidad de aprendizaje durante las clases en línea.

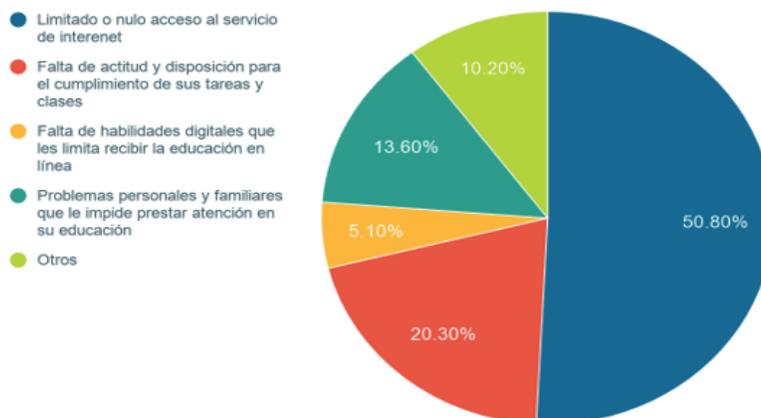


Fuente: elaboración propia.

Se puede notar que solo 16 docentes lograron cubrir el 100% de su programa de estudio; caso contrario, 43 profesores responden alcanzar el 90%, 80%, 70% o menos del programa de la unidad de aprendizaje.

Identificar cuál es la problemática más frecuente que están enfrentando los alumnos para no concluir las clases a distancia, es parte fundamental del entendimiento de esta dinámica de estudio y elemento básico de la propuesta de alternativas de solución. Ante esta interrogante, los docentes contestaron de la siguiente manera:

Figura 8. Problemáticas más frecuentes de los alumnos identificadas por los docentes.



Fuente: elaboración propia.

30 maestros señalaron como primer impedimento el limitado o nulo acceso al servicio de internet; 12 mencionan la falta de actitud y disposición para el cumplimiento de sus tareas y clases; ocho respuestas fueron sobre problemas personales y familiares; tres mencionan por la falta de habilidades digitales. En el caso de la opción “otros” se encuentra la falta de equipo tecnológico, aspectos emocionales, económicos, estrés y distracción.

Para las problemáticas anteriores, los docentes realizaron acciones para que los alumnos continuarán sus estudios y evitaran la deserción escolar. Se analizaron las respuestas y éstas son algunas de las estrategias que implementaron:

- “Extensión de fechas de entrega, retroalimentación formativa y períodos extras de recuperación y la no aplicación del EXADES (exámenes departamentales estandarizados) así como seguimiento a través de los docentes tutores”.
- “Contacto a través de correo electrónico y redes sociales, y darles un tiempo de prórroga para que pudieran entregar sus pendientes y regularizar su situación académica”.
- “Explicarle por qué es importante que no se deje vencer ante las adversidades y ofrecerle diferentes de cumplimiento académico dependiendo de su situación individual”.

La mayoría de los docentes identificaron a sus estudiantes con riesgo de reprobación, sobre todo aquellos que no respondían en el Classroom y buscaron alternativas de comunicación por medio del correo institucional, redes sociales, notificando a compañeros o vecinos de los alumnos y avisando a la institución educativa para darles seguimiento en todas las asignaturas.

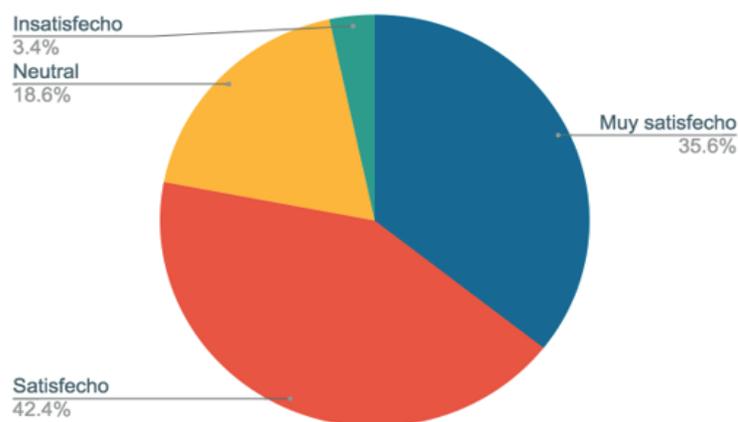
Otra estrategia muy recurrida fue establecer periodos extraordinarios para la entrega y regularización de tareas y actividades; los maestros proporcionaron materiales de apoyo, grabaciones de las clases por video llamadas, asesorías e incluso, pláticas sobre motivación para aquellos estudiantes que lo requirieron.

En esta última sección, se analizará la actualización docente para el conocimiento y manejo de las herramientas digitales útiles para llevar a cabo sus clases a distancia. De igual forma, se abordarán las necesidades de aprendizaje y mejora que ellos perciben como indispensables.

Para conocer si los docentes ya utilizaban las herramientas tecnológicas antes de la emergencia sanitaria por COVID-19, se planteó la interrogante que respondieron 57 docentes; dos no contestaron la pregunta. Éstos son los detalles: 37 docentes (62.7%) ya usaban Google Classroom como apoyo a proyectos escolares y proporcionar material educativo a los alumnos, aunque no era considerado una herramienta de uso obligatoria; 16 docentes (27.1%) no usaban las herramientas tecnológicas, todo era de manera presencial y supervisado en el aula de clases. Sin embargo, algunos mencionan usar aplicaciones como: correo electrónico, presentaciones, Google Docs, Youtube, Facebook, Google Drive y Google Forms.

Con respecto al grado de satisfacción correspondiente a los cursos de capacitación que recibieron para conocer las plataformas educativas, los grados de acuerdo y desacuerdo fueron los siguientes:

Figura 9. Grado de satisfacción con respecto a las actualizaciones que han recibido los docentes.

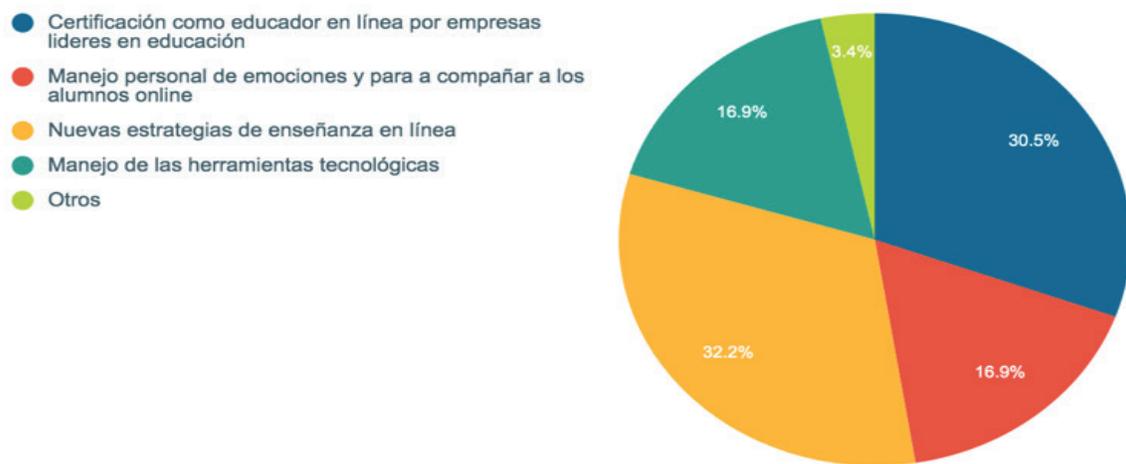


Fuente: elaboración propia.

Estas respuestas demuestran que la mayoría de los maestros se encuentran satisfechos con las actualizaciones que han recibido por parte de la institución educativa, antes que sucediera la pandemia.

Los docentes están conscientes que necesitan nuevos cursos de actualización y por ello, se les preguntó el tipo de curso/taller que les gustaría recibir. Las respuestas fueron las siguientes:

Figura 10. *Cursos que a los docentes les gustaría recibir.*

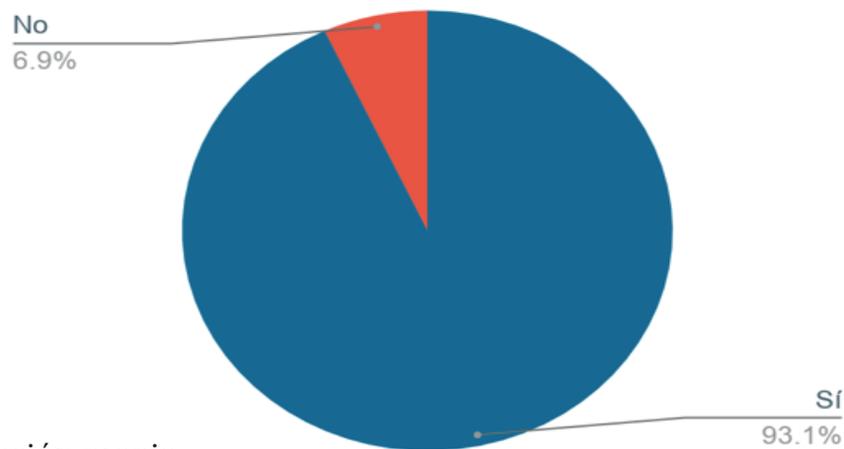


Fuente: elaboración propia.

Es claro ver que las respuestas más frecuentes son dos: certificación como educador y nuevas estrategias de enseñanza. Esto demuestra que están interesados en aprender sobre cómo ser mejores maestros para dar clases en línea.

También se les preguntó si están tomando, actualmente, algún curso o aprendiendo de manera autodidacta las nuevas estrategias para la enseñanza en línea y 54 docentes (93.1%) respondieron que sí; cuatro maestros (6.9%) respondieron que no.

Figura 11. Porcentaje de maestros que se encuentran en actualización.



Fuente: Elaboración propia.

Los docentes se encuentran tomando un curso de actualización llamado “Uso de herramientas para el modelo de acompañamiento” que es impartido por la Universidad Autónoma de Campeche, en la plataforma educativa Classroom. Sus comentarios con respecto a él fueron los siguientes:

- “Estoy tomando cursos propuestos por la institución, además de otros de mi interés para mejorar mi desempeño docente”.
- “Cursos que imparte la UAC y por mi cuenta buscando tutoriales”.
- “Tomando los cursos con las indicaciones que nos prestan los maestros asignados en el acompañamiento del docente y viendo otros tutoriales en YouTube”.

Para finalizar este estudio se les preguntó a los docentes: ¿Cómo crees que se pueda mejorar la enseñanza en línea? Se realizó un análisis de las respuestas obtenidas, de las cuales se escogieron las más frecuentes y éstas se enumeran a continuación junto con los comentarios de los profesores:

1.- Contando con equipos electrónicos para dar y recibir clases, así como una conexión de internet de calidad.

“Facilitando equipos o dispositivos electrónicos a alumnos que no lo tienen aún, así como un apoyo económico para el servicio de wifi satelital o de algún sitio temporal para que se puedan conectar”.

“Es difícil, pero si todos, tanto alumnos como docentes tuviéramos la posibilidad de tener equipos suficientes y de buena calidad, así como el acceso confiable a la red de internet de manera permanente, eso ayudaría mucho”.

2. Proporcionar a los estudiantes libros impresos para aquellos alumnos sin oportunidad de acceder a internet.

“Así también, para que los que no tienen los recursos tecnológicos, puedan acceder al mismo material educativo y ver lo mismo que sus compañeros, al menos de forma impresa.

“Básicamente, podrían ser libros de texto para estudiantes que no los tengan y quienes tengan la oportunidad, usar internet para mejorar sus conocimientos y habilidades”.

3.- Creando una concientización y cambio de mentalidad en los maestros y alumnos hacia un aprendizaje autodidacta usando un modelo de aula invertida.

“Creo que hay que hacer conscientes a los jóvenes y quizás a los maestros, que la educación y la sociedad global va hacia esto, a la digitalización y el aprendizaje en línea por lo que se requiere hacer conciencia de la necesidad de ser autodidacta y que el aprendizaje también debe ser autodirigido”.

4.- Aprendizaje y actualización sobre el manejo de las herramientas tecnológicas.

“Vamos bien con las capacitaciones y con actitud positiva y activa, para seguir trabajando a favor de los aprendizajes esperados en nuestros alumnos”.

Conclusión

La pandemia ocasionada por la COVID-19 llegó de manera repentina, afectando seriamente las actividades económicas y sociales en el mundo. Desde su inicio se vislumbró que las medidas de control necesarias para evitar su rápida propagación y el riesgo que representaría para la salud de la población mundial, implicaba, para todos los países, la posibilidad de una recesión económica y una amenaza para la educación por el cierre “prácticamente universal” de las escuelas de todos los niveles. Dos impactos que en conjunto, sin los esfuerzos considerables para contrarrestar sus efectos, representan un costo a largo plazo sobre el capital humano y el bienestar (Banco Mundial, 2020).

En nuestro país, las instituciones educativas tuvieron que adaptarse rápidamente a las nuevas condiciones para asegurar la continuidad académica de sus alumnos, adoptando las medidas que se consideraron necesarias conforme al nivel académico y el contexto social de cada una de ellas. En el nivel medio superior y superior, las tecnologías de la información y comunicación representaron la mejor alternativa para implementar, como una medida de emergencia, la educación a distancia y en línea.

La enseñanza en línea situó a los docentes como los principales promotores y guías para su alumnado, derivando en retos profesionales y problemas que nunca pensaron enfrentar; sin embargo, decidieron ver el vaso medio lleno y lo convirtieron en una oportunidad para la autogestión de saberes e innovar en su labor de enseñanza, adentrándose en el tema y empleando las herramientas tecnológicas requeridas. Por ello, es de relevancia para todos los actores educativos la elaboración de diagnósticos que identifiquen los retos, estrategias y dificultades que la educación en México conlleva durante la pandemia.

En el estudio se logró cubrir el 84.2% del total de los docentes que laboran en la Escuela Preparatoria, una tasa de respuesta elevada que demuestra el interés por un tema actual que, sin lugar a duda, ayuda a comprender

el contexto educativo en el que se están desarrollando las actividades académicas.

Uno de los diversos factores que impactan negativamente el ambiente de aprendizaje, es el excesivo número de alumnos por maestro, mantener un tamaño de clases adecuado es de suma importancia para brindar atención y propiciar la interacción entre alumnos y docente. En la escuela preparatoria Dr. Nazario Víctor Montejó Godoy, la mayoría de los profesores atiende entre 242 y 320 alumnos por semestre, distribuidos en sus diversas clases. Esto da un promedio de 35 a 40 alumnos por cada clase, lo cual, indudablemente, es un factor negativo para el desempeño de los docentes, tanto en clases presenciales como virtuales, limitando la atención personalizada que puedan brindarle al estudiante. Según la OCDE (2017) la media es de 13 alumnos por profesor. México, con una media de 32 alumnos en instituciones públicas, es uno de los tres países con mayor número de alumnos por docente en los diferentes niveles de educación básica, solo después de Chile y Brasil. Esta media considera la ratio, que es la relación de la cantidad de alumnos entre el número de docentes en una institución (Ministerio de educación y formación profesional, 2019).

Se sabe de antemano que un número elevado de estudiantes por clase es antipedagógico, esto conlleva a los docentes de la institución a tener una mayor carga de trabajo, no solo para planear nuevas cátedras adaptadas a la modalidad en línea, sino también para calificar y asignar parámetros de evaluación a las evidencias de aprendizaje que cada uno de sus estudiantes elabora durante el semestre.

El presente estudio concluye que el principal reto es el uso y dominio de las tecnologías, debido a que la mayoría de los docentes no se encontraban actualizados o carecían de práctica. Aunado a ello, se presentaron diversos inconvenientes como, por ejemplo: mala calidad de conexión a internet, equipo de cómputo adecuado y la falta de capacitación sobre plataformas educativas.

Es cierto que el tránsito hacia un modelo educativo tecnológico debe ser de manera ordenada y progresiva, pero ante la emergencia sanitaria fue necesario tomar decisiones rápidas que garantizaran la continuidad académica de los alumnos y, como cualquier improvisación, siempre está latente la posibilidad de enfrentar situaciones inesperadas y perfectibles.

La sociedad y la educación actual en el Nivel Medio Superior, exigen una alfabetización digital, por ello es importante reconocer que el uso de las herramientas tecnológicas en el ámbito educativo avanzan de forma lenta en el país y que la pandemia ocasionado por la COVID-19, obligó a autoridades, docentes y alumnos a hacer uso de ellas de forma determinante y sin pretextos.

Los docentes de la escuela preparatoria Dr. Victor Nazario Montejo Godoy demuestran un conocimiento previo de estas herramientas tecnológicas antes de la contingencia. Es importante destacar que el 62% ya usaban Google Classroom como apoyo a sus clases presenciales y algunos empleaban otras herramientas y recursos digitales como: correo electrónico, Google Docs, Youtube, Facebook, Google Drive y Google Forms. Los profesores conciben a las TIC desde antes de la pandemia como un complemento en la educación presencial y su aplicación contribuyó a la enseñanza ofreciendo diferentes escenarios de interacción entre docentes y alumnos. Con base en lo antes mencionado García N. y Pérez, C. (2016) aseguran que: “Aunado a las teorías del aprendizaje y la instrucción están las tecnologías de la educación conocidas como TIC que deberán apoyar la creación de los materiales de enseñanza aprendizaje dentro de ambientes digitales de aprendizaje (...)” (p.20). Los profesores de la Escuela preparatoria están dispuestos y preparados para continuar implementando las tecnologías en el aula de clase presencial o en línea, para así, valorar los beneficios que el uso de estas herramientas y recursos pueden aportar a la clase al ser una enseñanza innovadora.

Una lección que deja la pandemia por COVID-19 es que debe ser prioritario atender las necesidades de equipamiento tecnológico que requieren las escuelas de nuestro país y la actualización y capacitación de los profesores en el ámbito pedagógico con un enfoque en las TIC. Por ello es notable

destacar que el 42.4% de los docentes de la escuela preparatoria Dr. Victor Nazario Montejo Godoy manifestaron estar satisfechos con los cursos de actualización que recibieron por parte de la institución y el 35.6% manifestó estar muy satisfecho. Como escuela preparatoria perteneciente a la Universidad Autónoma de Campeche es libre de autogestionar cursos según las necesidades que se presenten, lo que le resulta positivo al no depender de cursos estatales de actualización.

De acuerdo al presente estudio, es claro que uno de los diversos retos que representan la pandemia para el ámbito educativo es de índole tecnológico, da bases para plantear la siguiente interrogante: ¿Debe existir una certificación de competencias digitales docentes para el ingreso y permanencia en el sistema educativo? La reflexión nos debe permitir entender si estamos preparados para afrontar con los elementos humanos y las herramientas digitales suficientes, una situación extraordinaria como la que estamos viviendo o posiblemente para una pandemia en años posteriores.

De igual manera, como sugerencia, sería necesario incluir una Reforma Educativa aplicable a Educación Media Superior en el diseño de un Marco Común de Competencia Digital Docente, en la que se describan las nuevas competencias digitales que un docente debe poseer y desarrollar para la mejora de sus estrategias de enseñanza y desarrollo profesional en pleno Siglo XXI. Ante esta necesidad, la European Commission en el 2013 anunció las cinco competencias digitales docentes: 1) información: localizar, identificar y almacenar contenido digital analizando su relevancia en la docencia, 2) Comunicación: comunicarse en entornos digitales, compartir y colaborar a través de las herramientas digitales, 3) creación de contenido: crear y editar contenido nuevo (desde procesamiento de texto hasta imágenes y videos), 4) seguridad: adoptar medidas de seguridad, protección de dispositivos y datos personales, 5) Resolución de problemas: tomar decisiones informadas sobre cuáles son las herramientas digitales adecuadas según el propósito y resolver problemas técnicos (Ferriari, 2013). Estas competencias ya han sido adoptadas en muchos países de Europa, los nuevos alumnos del Siglo XXI son nativos digitales y por lo tanto su educación debe estar encaminada

hacia los métodos de aprendizaje a las nuevas tecnologías, para ello se requiere que el docente cumpla con ciertos conocimientos y habilidades que le permitirán ser creativos y desempeñar su labor aprovechando las TIC.

La contingencia sanitaria por COVID-19 ha colocado a México en una situación indeseable pero también presenta una oportunidad para reflexionar sobre nuestro proceso de aprendizaje, formación pedagógica y didáctica como profesores. El artículo plasma la perspectiva de los docentes de una institución del Nivel Medio Superior en el Estado de Campeche, diversos testimonios deben ser considerados relevantes ante las autoridades educativas pertinentes para atender a las necesidades planteadas. Sin duda los profesores en estos tiempos difíciles han trabajado con dedicación y compromiso pero la propuesta más importante es la constante actualización para enfrentar la situación actual y futuro mediato.

Referencias

Banco mundial (2020) Pandemia de COVID-19: Impacto en la educación y respuestas en materia de políticas. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>

Carmona, I y Limón, C. (2020). Los maestros frente al Covid. Nexos. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2268>

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: un marco para desarrollar y comprender la competencia digital en Europa. European Commission, 4-6. Doi: doi:10.2788/52966

Forbes Staf. (2020, 28 de febrero). Confirman primer positivo de coronavirus Covid-19 en México. Revista

Forbes México. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/confirman-el-primer-caso-de-coronavirus-covid-19-en-mexico/>

Hernandez, R. (2014). Metodología de la investigación. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

García, N. y Pérez, C. (2016). Creación de Ambientes Digitales de Aprendizaje. México. Editorial Digital UNID.

Ministerio de educación y formación profesional (2019) Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2019. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>

Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). COVID-19 y la educación superior: Dos de los efectos inmediatos al día después. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-c>

Pérez, C. (2020). El gran test de las clases 'online.' Recuperado el 3 de septiembre de 2020, de la tercera website: <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/el-gran-test-de-las-clases-online/JOJOMO7S2BAB3FNRJYPPHGUZ3I/>

Rappoport, S., Rodriguez, M., y Bresanello, M., (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19. Publicado por la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868?posInSet=1&queryId=c555f363-bdeb-48b2-a5f0-7d614045e829>

Secretaría de Educación Pública (2020). Programa Sectorial de Educación 2020 -2024. Recuperado de: <https://www.siteal.iiep.unesco.org>

UNESCO. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf>
[fontent/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf)

UNESCO (2019). Las TIC en la educación. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

Niveles de estrés y estrategias de afrontamiento desadaptativas en padres de niños con TDAH

Jennyfred Guadalupe Martínez Vela¹

Valeria Escobar Ruiz²

María Claustre Jané i Ballabriga³

Recepción: 29 octubre 2020

Aprobado: 18 noviembre 2020

Resumen

El cuidado de un hijo con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) produce mayor sobrecarga emocional debido a que no se encuentran preparados a los retos que enfrentarán y por tanto pueden tener estrategias de afrontamiento desadaptativas y altos niveles de estrés. El objetivo del estudio fue determinar la diferencia de estrategias de afrontamiento desadaptativas, las subescalas del Conners y el estrés, entre un grupo de padres de niños con TDAH y uno control; así como la relación entre estrategias de afrontamiento y estrés en cada grupo. Materiales y métodos: estudio correlacional, cuantitativo y transversal, con una muestra de 31 padres de hijos de 6 a 12 años diagnosticados con TDAH que acuden a atención psicológica y paidopsiquiátrica en una Unidad de Atención a la Salud Mental del estado de Campeche, México, y un grupo control de 30 padres de familia que no tienen hijos diagnosticados con TDAH; se aplicaron la Escala de estrés percibido (PSS-14), el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) y la Escala Conners para padres. Resultado: los padres de hijos con TDAH y sin TDAH presentan niveles moderados de estrés, y utilizan las mismas estrategias de afrontamiento desadaptativas. Sin embargo, existieron diferencias significativas entre los niveles de estrés con la estrategia de afrontamiento de autocrítica (.018 y .002); el pensamiento desiderativo (.001 y .007), y retirada social (<.001 y .003) en el grupo de padres de hijos con TDAH; en el grupo control hubo diferencias significativas en retirada social (.025). Conclusiones:

1. Posgrado en Psicología Clínica de la Salud por la Universidad Autónoma de Guadalajara, Campus Tabasco.

Teléfono: 9811162188, Correo: picisjennyfred@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0002-9531-3995>

2. Departament de Psicologia Clínica i de la Salut. Universitat Autònoma de Barcelona. Teléfono: +34 93 581 1166.

Correo: valeria.escobar@e-campus.uab.cat , <https://orcid.org/0000-0002-6569-4555>

3. Departament de Psicologia Clínica i de la Salut. Universitat Autònoma de Barcelona. Teléfono: +34 93 581 1166.

Correo: mariaclaustre.jane@uab.cat , <https://orcid.org/0000-0001-80171202>

El nivel de estrés que presentan padres de niños con TDAH es igual al de padres que no tienen hijos con este trastorno si acuden regularmente a sus tratamientos, pero el nivel de estrés sí puede influir en el uso de ciertas estrategias desadaptativas.

Palabras clave: Estrés, estrategias de afrontamientos, TDAH.

Abstract

Taking care of a child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) produces higher emotional overload due to the challenges they are not prepared to face, therefore they can develop maladaptive coping strategies and high levels of stress, for that reason, this study aimed to determinate the difference in maladaptive coping strategies, the Conners' subscales and stress, between a group of parents of children with ADHD and a control group; as well as the relationship between handling strategies and stress in each group. Materials and methods: correlational, quantitative and cross-sectional study, carried out with a sample of 31 parents of children between 6 and 12 years old who attend psychological and pedopsychiatric care in a Mental Health Care Unit in the state of Campeche, Mexico and a control group of 30 parents of the general population who did not have children diagnosed with ADHD; Perceived Stress Scale (PSS-14), Coping Strategies Inventory (CSI) and Conners' Parents Rating Scale. Outcome: parents of children with ADHD and without ADHD show moderate levels of stress, and apply the same coping maladaptive strategies. However, there were significant differences between stress levels with the self-criticism coping strategy (.018 and .002); wishful thinking (.001 and .007), and social retreat (<.001 and .003) in the group of parents of children with ADHD; while in the control group the social retreat had more significant differences (.025). Conclusion: The stress level parents of children with ADHD is equal as the parents who do not have children with the same disorder if they regularly attend to treatments, but the stress level can be influenced by the use of certain maladaptive strategies.

Key words: Stress, coping strategies, ADHD.

Introducción

El TDAH es uno de los trastornos del neurodesarrollo con mayor prevalencia en la población infantil, el DSM-5 indica que el 5% a nivel mundial padecen este trastorno (APA, 2013), las familias con hijos con TDAH no tienen un estilo único para afrontar las dificultades propias del trastorno, manifestándose diversas reacciones emocionales cuando se establece el diagnóstico (Federación Española de ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, citado en Saura, 2015) así como respuestas alteradas y estresantes (Guerrero et al., 2015). Cuando los síntomas son más severos se observan mayores niveles de angustia, sin embargo, usar estrategias de afrontamiento adecuadas puede disminuir estos niveles, tal como se mostró en el estudio de Podolski y Nigg (2001) en el que los padres que usaron el reencuadre como estrategia de afrontamiento tenían menores niveles de estrés.

Desde 1982 en la Universidad de Pittsburg se comenzó a estudiar la reacción de los padres hacia sus hijos con TDAH, indicando la excesiva atención que requieren los niños por parte sus padres e identificando que el desarrollo del rol parental es uno de los retos más exigentes, puesto que el ser padre de un hijo con TDAH implica una sobrecarga a nivel personal y emocional (citado por Saura, 2015) además de influir en otras áreas de la vida familiar como la vida social, la relación matrimonial, la convivencia entre iguales y hermanos, estrés y dificultades al vivir con su hijo, causando hasta en los padres más competentes sentimientos de ineficiencia personal, estrés, frustración, enojo y rechazo (Presentación-Herrero et al., 2006).

La sobrecarga emocional es entendida entonces como todo el conjunto de consecuencias negativas generadas por el cuidado de una persona dependiente (Contreras, 2014). Colomer (2013), refiere que la crianza es una tarea compleja, que incluye la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades físicas, afectivas y psicosociales del hijo o hijos, y proporcionar las condiciones que favorezcan su desarrollo biopsicosocial.

Los padres se encuentran frente a una realidad que crea incertidumbre, están inmersos en situaciones para las cuales no se prepararon y reaccionan de acuerdo con sus propios conocimientos, teniendo el reto de apoyar a sus

hijos en las diferentes esferas de su vida, tanto en lo académico, como en lo social y lo personal donde se incluyen sus propias emociones, al no obtener los resultados esperados, aumentan sus sentimientos de frustración (Bernal, et al., 2013).

En cuestiones de género, estudios como los de Siegel y Keefe, 2007 y Olhaberry y Farkas, 2017, citados en González, Bakker y Rubiales, 2014, reflejan que las madres de niños con TDAH tienen menor apoyo social y utilizan mayores estrategias de afrontamiento desadaptativas que las madres de hijos sin este trastorno. Los niños con TDAH y sus padres tienden a ser más críticos en sus estilos parentales, tener menor aceptación y afectuosidad, por lo que es indispensable considerar estos aspectos en la intervención familiar en pacientes con TDAH (González et al., 2014).

Objetivos

Este estudio tuvo como objetivo determinar la diferencia entre un grupo de padres de niños con TDAH y uno control, en cuanto a uso de estrategias de afrontamiento desadaptativas, las subescalas de Conners y estrés. En ambos grupos se analizó la diferencia de estrategias empleadas con los tres niveles de estrés (bajo, moderado y alto).

Metodología

El estudio es correlacional, cuantitativo y transversal ya que los datos se recolectaron en un solo momento, a través de los inventarios y escalas utilizadas con el objetivo de relacionar las estrategias de afrontamiento desadaptativas, (autocrítica, pensamiento desiderativo, evitación de problemas y retirada social) con los niveles de estrés generados en los padres ante el diagnóstico de TDAH en sus hijos. De igual manera se determinó las diferencias de estrategias de afrontamiento desadaptativas utilizadas y el estrés entre el grupo de padres de hijos con TDAH con el grupo control.

Participantes

La muestra fue seleccionada de un universo conformado por los padres de los pacientes que acuden a una Unidad de atención de Salud Mental en el estado de Campeche, cuyo diagnóstico es el de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (subtipo combinado) y los cuales son atendidos por el área de psiquiatría y psicología, que aceptaron libre y voluntariamente participar en el estudio; la muestra ha sido no probabilística intencional, puesto que los 31 padres que cumplen con el rol de cuidador principal (papá y mamá) han sido escogidos del grupo de pacientes atendidos por el área de psiquiatría con un diagnóstico de TDAH en niñas y niños de entre 6 y 12 años de edad, y que estén contando con la atención psicológica por la misma institución. De igual manera se cuenta con un grupo control de 30 padres de familia de la población general que acuden a la misma unidad, quienes no cuentan con hijos diagnosticados con TDAH. De esta población, 7 fueron hombres y 54 mujeres.

Instrumentos

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

-Cuestionario para la aplicación de la regla AMAI 2018, que evalúa el nivel socioeconómico.

-Escala de estrés percibido (PSS-14), creado por Cohen, Kamarck y Mermelstein, (1983), herramienta que toma en consideración los pensamientos y sentimientos del evaluado durante el último mes, para que la persona evaluada pueda valorar en qué grado considera que diversas situaciones de la vida son determinadas como estresantes y se establezca el nivel de estrés presentado. La escala ha sido adaptada en México por González y Landero (2007), en su versión en español, con una consistencia interna de 0.83, así como con un eficaz método de administración que facilita la recolección de datos con menor coste económico. La escala es un instrumento de autoinforme, consiste en 14 ítems con una puntuación de nunca (0) a muy a menudo (4). Invirtiéndose la puntuación en 7 ítems (4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13). Una puntuación alta corresponde a mayor estrés percibido, esta prueba puntúa de 0 a 56. De

acuerdo con Parvan, Roshangar, Seyedrasooli, Nikanfar y Sargazi (2014), citados en Díaz, Córdón y Rubio (2015), refieren la existencia de tres niveles o situaciones de estrés, según las puntuaciones en esta escala: nivel bajo de percepción: 0-18; nivel medio o moderado de percepción: 19-37; nivel alto: 38-56.

-Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI), diseñado por Folkman y Lazarus, (1980), el cual mide dos tipos de información, diferenciando entre estrategias de afrontamiento activo o dirigidas a la acción (resolución de problemas, reestructuración cognitiva, expresión de emociones y apoyo social), y estrategias de afrontamiento pasivo o no dirigidas a la acción (evitación de problemas, pensamientos ansiosos, autocrítica y retirada social), con un formato de respuesta tipo Likert de cinco intervalos (desde “nunca utilizada” a “siempre utilizada”). Cuenta con ocho escalas primarias, cuatro secundarias dirigidas una a la acción centrada en el problema (resolución de problemas y reestructuración cognitiva), otra a la acción centrada en la emoción (apoyo social y expresión de emociones), la tercera no dirigida a la acción centrada en el problema (evitación de problemas y pensamientos ansiosos) y la cuarta no dirigida a la acción centrada en la emoción (retirada social y autocrítica), y dos terciarias (dirigida a la acción o activas y no dirigida a la acción o pasivas) (Cano, Rodríguez y García, 2007; Felipe y León, 2010). La información que se obtiene es tanto cualitativa como cuantitativa. En esta investigación sólo se hizo uso del apartado cuantitativo. El inventario fue adaptado y validado al ámbito español por Cano, Rodríguez y García en el 2007. La validez convergente se comprobó utilizando las intercorrelaciones entre escalas y las correlaciones con disposiciones de personalidad (NEO-FFI) y eficacia percibida del afrontamiento.

-Escala Connors para padres, instrumento más utilizado en la detección y evaluación del TDAH. Esta escala se construyó para evaluar en un principio los cambios de conducta de los niños hiperactivos, que ya contaban con el tratamiento farmacológico, sin embargo, en la actualidad su uso se ha determinado para el proceso de detección de dicho trastorno. La escala Connors cuenta con un formato de escala tipo Likert: nunca=0, Sólo un poco=1, bastantes=2 y mucho=3. Para esta investigación se utilizará únicamente la escala abreviada para padres: CPRS-48, que consta de 48 ítems; calificando

los siguientes reactivos: problemas de conducta (2,8,14,19,20,27,35 y 39), problemas de aprendizaje (10,25,31 y 37), psicossomático (32,41,43 y 44), impulsivo-hiperactivo (4,5,11 y 13), ansiedad (12,16,24 y 47) e índice de hiperactividad (4,7,11,13,14,25,31,33,37, 38) utilizando las normas del factor hiperactividad. Las puntuaciones brutas dentro de cada factor se transforman en puntuaciones T., sumando las puntuaciones de cada reactivo por factor. Si las puntuaciones resultan ser mayor o igual a 70, se interpreta como significativo para ese factor, si es menor de 70 no es significativo; de igual manera se calificará el factor de hiperactividad. Esta escala ha sido previamente validada en población mexicana con un alfa de Cronbach 0.8941 para padres (Amador, Idiázabal, Sangorrín, Espadaler, Forns, 2002).

Procedimiento

El estudio se organizó en tres fases:

a. Fase inicial: Se seleccionó a los participantes que fueran madre/padre de niños pacientes de la Unidad de Atención a la Salud Mental del estado de Campeche, con diagnóstico psiquiátrico de TDAH y que fueran atendidos tanto por esta área como por el área de psicología. Las edades de los niños oscilan entre 6 a 12 años de edad. De igual manera se contó con un grupo control de 30 padres de familia de la población general que acuden a esta unidad de atención, quienes no cuentan con hijos diagnosticados con TDAH (hijos de 6 a 12 años de edad). Una vez seleccionados se les invitó de manera verbal a participar en esta investigación; si los padres aceptaban, se les brindó la información pertinente y se les solicitó firmar el consentimiento informado.

b. Fase intermedia: Se aplicaron a los participantes los instrumentos de medición: la escala de Connors para padres, la escala de estrés percibido PSS-14 y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento. Esto se realizó de manera individual con cada uno de los padres, en el área de consultorio psicológico de la Unidad de Atención de Salud Mental, en las sesiones que estuvieron designadas para los meses de junio, julio y agosto del año 2018.

c. Fase final: Vaciado de datos y análisis de resultados con el paquete estadístico SPSS y someter a prueba la hipótesis. Los análisis estadísticos empleados fueron t de Student para evaluar si los dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a cada una de las variables (estrategias de afrontamiento, escala Connors y niveles de estrés). De igual manera se utilizó el análisis de varianza unidireccional o de un factor ANOVA de tres grupos, con el fin de medir y analizar cada uno de los niveles de estrés (bajo, moderado y alto) con cada una de las estrategias de afrontamiento. Se usó el análisis de Tukey para varianzas iguales y Games-Howell para varianzas diferentes.

Resultados

A continuación, se exponen los resultados del análisis descriptivo de las variables de control; la mayoría de las participantes fueron mujeres (54 madres y 7 padres), el estado civil más prevalente en ambos grupos fue casado y la edad promedio fue de 36 años de edad. La media de número de hijos en el grupo de padres de niños con TDAH fue uno, la moda de escolaridad fue secundaria y el nivel socioeconómico medio. Mientras que los padres de niños sin TDAH la media del número de hijos fue dos, la escolaridad licenciatura y nivel socioeconómico alto.

Tabla 1. Medias de las estrategias de afrontamiento en ambos grupos.

	Grupo	
	Grupo sin TDAH	Grupo con TDAH
	Media	Media
Resolución de problemas	54	45
Autocrítica	73	72
Expresión emocional	63	53
Pensamiento desiderativo	57	47
Apoyo social	31	32
Reestructuración cognitiva	58	53
Evitación de problemas	40	38
Retirada social	64	62

La tabla 1 muestra las puntuaciones medias de estrategias de afrontamiento utilizadas por los padres de familia de ambos grupos (de hijos sin TDAH y de hijos con TDAH).

Tabla 2. Medias de resultados de la Escala Conners en ambos grupos.

	Grupo	
	Grupo sin TDAH	Grupo con TDAH
	Media	Media
Conners conducta	52.1	64.0
Conners aprendizaje	59.8	76.6
Conners psicossomático	56.0	56.6
Conners impulsivo-hiperactivo	58.6	74.0
Conners hiperactivo	50.2	58.0
Conners ansiedad	57.8	57.0

Nota: Elaboración propia.

La tabla 2 refleja que la escala Conners de aprendizaje tiene una diferencia de 16.82 entre los niños con TDAH con los niños sin TDAH, seguido de la escala Conners impulsivo-hiperactivo con una diferencia de 15.41; la de conducta con la diferencia de 11.9 y finalmente la de hiperactividad con una diferencia de 7.8. Mientras que las escalas Conners psicossomáticas y de ansiedad no reflejan diferencias considerables.

Tabla 3. Comparación entre grupos de los niveles de estrés percibidos en los padres.

		Grupo		Total
		SIN TDAH	TDAH	
Estrés	Bajo	4	10	14
	Moderado	21	18	39
	Alto	5	3	8
Total		30	31	61

Nota: Elaboración propia.

La tabla 3 muestra que en ambos grupos el nivel de estrés percibido en su mayoría fue moderado (21 en el grupo sin TDAH y 18 en el grupo con TDAH); en el grupo de padres de hijos con TDAH 10 tuvieron niveles bajos y sólo tres niveles altos; en el grupo sin TDAH cuatro obtuvieron nivel bajo y cinco nivel alto.

Tabla 4. Media, desviación estándar y diferencias significativas entre grupos.

		Media / Desviación	Media / Desviación	Significancia estadística
		estándar. Grupo sin TDAH	estándar. Grupo con TDAH	
E s t r e s c o n t r o l a d o	Resolución de problemas	53.77 ± 23.008	45.32 ± 21.982	.148
	Autocrítica	72.83 ± 25.666	71.55 ± 25.330	.845
	Expresión emocional	63.33 ± 31.092	53.19 ± 26.284	.174
	Pensamiento desiderativo	57.17 ± 26.477	47.10 ± 31.929	.186
	Apoyo social	31.03 ± 28.510	32.35 ± 28.096	.856
	Reestructuración cognitiva	57.63 ± 23.196	53.32 ± 29.131	.526
	Evitación de problemas	40.33 ± 29.969	37.90 ± 29.348	.750
E s c o n t r o l a d o	Retirada social	63.63 ± 31.174	62.00 ± 29.159	.833
	Conners conducta	52.10 ± 12.2512	64.00 ± 18.8662	.005
	Conners aprendizaje	59.80 ± 15.3430	76.65 ± 15.6131	<.001
	Conners psicossomático	56.00 ± 20.2553	56.58 ± 18.3481	.907

Nota: Elaboración propia

En la tabla 4 se muestran las medias y desviaciones estándar del grupo sin TDAH y del grupo con TDAH, así como la significancia que indica la diferencia entre los grupos; se observa que no hubo diferencias significativas entre los grupos en las estrategias de afrontamiento, sin embargo en el cuestionario Conners si se encontraron en las subescalas conducta, aprendizaje, impulsivo-hiperactivo e hiperactivo, en todos los casos estos puntajes fueron estadísticamente más elevados en el grupo con TDAH.

Se realizó el segundo análisis para observar la diferencia entre niveles de estrés de acuerdo con las estrategias de afrontamiento utilizadas en cada uno por separado. En el grupo de padres con hijos con TDAH, las estrategias que mostraron diferencias significativas fueron únicamente pensamiento desiderativo, apoyo social, retirada social y autocrítica. Las varianzas para las estrategias de afrontamiento de pensamiento desiderativo, retirada social y apoyo social fueron iguales, por tanto se usó Tukey y para autocrítica fueron diferentes y se usó Games-Howell.

Tabla 5. *Diferencias entre niveles de estrés en las estrategias de afrontamiento significativas en el grupo de padres con hijos con TDAH.*

Variable dependiente	Nivel estrés	Nivel estrés	Sig.
Pensamiento Desiderativo	Bajo	Moderado	.001
		Alto	.007
	Moderado	Bajo	.001
		Alto	.881
Apoyo Social	Alto	Bajo	.007
		Moderado	.881
	Bajo	Moderado	.096
		Alto	.973

Retirada Social	Moderado	Bajo	.096
		Alto	.134
	Alto	Bajo	.973
		Moderado	.134
	Bajo	Moderado	<.001
		Alto	.003
Autocrítica	Moderado	Bajo	<.001
		Alto	.839
	Alto	Bajo	.003
		Moderado	.839
	Bajo	Moderado	.018
		Alto	<.001

Nota: Elaboración propia.

La tabla 5 muestra el análisis de las variables de las estrategias de afrontamiento de: pensamiento desiderativo, apoyo social, retirada social y autocrítica con los diferentes niveles de estrés evaluados en esta investigación. Observando que la variable de pensamiento desiderativo tiene diferencias significativas entre el nivel bajo, medio y alto de estrés; el apoyo social sin diferencias significativas entre sus niveles, retirada social diferencia en el nivel bajo con el moderado y alto y autocrítica entre todos los niveles (bajo, moderado y alto).

El grupo de padres sin hijos con TDAH, solo mostraron diferencias significativas entre los niveles de estrés y las estrategias apoyo social y retirada social.

Tabla 6. Diferencias entre niveles de estrés en las estrategias de afrontamiento significativas en el grupo de padres con hijos sin TDAH.

Variable dependiente	(i) Nivel estrés	(j) Nivel estrés	Sig.
Apoyo Social	Bajo	Moderado	.032
		Alto	.627
	Moderado	Bajo	.032
		Alto	.228
	Alto	Bajo	.627
		Moderado	.228
Retirada Social	Bajo	Moderado	.025
		Alto	.083
	Moderado	Bajo	.025
		Alto	.999
	Alto	Bajo	.083
		Moderado	.999

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 6 se observa las diferencias significativas entre las variables de apoyo y retirada social en los niveles bajos y moderados de estrés.

Discusión

Los resultados obtenidos muestran que tener un hijo influye en la vida de los padres, incluso cuando no presentan ningún trastorno o patología; sin embargo, cuando el hijo es diagnosticado con un trastorno como el TDAH, los padres enfrentan retos para contrarrestar los comportamientos que sus hijos manifiestan. En este estudio se expusieron los niveles de estrés y estrategias de afrontamiento desadaptativas en padres de niños con TDAH, comparado con padres que no tienen un hijo con este trastorno.

El nivel de estrés que presentan los padres de hijos con TDAH es un nivel moderado, al igual que en el grupo control; sin embargo, en comparación con los padres de hijos sin TDAH, los primeros presentaron en sus resultados menores niveles de estrés, siendo los padres de hijos sin TDAH quienes obtuvieron más porcentaje en los niveles moderado y alto. Lo cual contradice lo referido por González, Bakker y Rubiales (2013), al mencionar que la crianza de un hijo con TDAH genera mayores niveles de frustración y estrés, esto según él, debido a que los métodos y las estrategias de disciplina usuales no funcionan de la misma manera que con otros niños, ya que un niño con este trastorno tiene mayor dificultad para obedecer órdenes e inhibir sus impulsos; cabe recalcar que los niños de la muestra de esta investigación cuentan con tratamiento psicológico y los padres con asesoramiento.

En cuanto a las diferencias en las estrategias de afrontamiento utilizadas por ambos grupos, podemos señalar que no se encontraron diferencias significativas. Los padres de niños con TDAH de esta muestra usan las mismas estrategias de afrontamiento que los padres de hijos sin TDAH; sin embargo, los porcentajes si fueron mayores, esto deja ver la necesidad de hacer el estudio con una muestra más amplia y con mayor control de variables externas que puedan influir en el uso de estrategias desadaptativas.

En relación con la escala Conners para padres, en el grupo de padres de hijos con TDAH las subescalas con puntuación considerable fueron las de aprendizaje, impulsivo-hiperactivo y conducta. Colomer, 2015, señala que el TDAH presenta en los menores una variedad amplia de dificultades que tienen que ver con los aspectos académicos, sobre todo en los subtipos combinado y con predominio de inatención; en esta investigación los pacientes infantiles tienen un subtipo combinado; Barkley, 2006; DuPaul y Volpe, 2009, encontraron en sus estudios que casi el 80% de los escolares con TDAH reflejan poco rendimiento académico y dificultades significativas en las áreas de lectura, escritura y matemáticas; esto tiene que ver con la subescala conductual puesto que entre más severos son los síntomas conductuales, más bajo es el rendimiento en las áreas antes mencionadas (Colomer, 2015). No es de extrañar que la comparación entre grupos en estas subescalas hayan sido significativas, en cuanto a las dos áreas que no lo fueron (ansiedad

y psicossomático), las causas pueden deberse a otros aspectos de la vida cotidiana de los niños, esto abre una oportunidad para el estudio de estos aspectos en población aparentemente sana.

La investigación tuvo como objetivo conocer la relación entre las estrategias desadaptativas con los niveles de estrés de los padres de hijos con TDAH, observando en los resultados la siguiente relación: en el caso de la estrategia de afrontamiento desadaptativa de autocrítica la relación existente es que, a niveles bajos de estrés, menor autocrítica; y a niveles altos de estrés mayor autocrítica. La segunda variable desadaptativa evaluada fue el pensamiento desiderativo, la cual refleja que, a mayor nivel de estrés, mayor uso de este tipo de pensamientos; en cuanto a la variable de evitación de problemas, la relación existente es que, a menor nivel de estrés mayor evitación, mientras que a niveles moderados de estrés menor evitación de problemas, esto tiene relación a que esta estrategia está dirigida a la negación y evitación de los pensamientos y conductas asociados al acontecimiento estresante, en este caso, a todo lo relacionado con el hijo y el TDAH (Chung, 2017); por su parte González, Bakker y Rubiales (2013) en su investigación de estrategias de afrontamiento y estilos parentales en madres de niños con y sin trastorno de déficit de atención e hiperactividad, señala que la estrategia de evitación de problemas posee niveles inferiores en las madres de niños con TDAH, concordando con los resultados de esta investigación. Por último, la variable de retirada social expone una relación de a menor nivel de estrés, menor retirada y a mayor nivel de estrés, mayor retirada social. Lo que contradice lo señalado por Chung (2017), al decir que, a mayor uso de la estrategia de afrontamiento de retirada social, los padres experimentan menor estrés parental; en la investigación se comprobó que la autocrítica y la retirada social están relacionadas con altos niveles de estrés; es decir que aunque sean estrategias pasivas no implica que el impacto a nivel emocional no se presente, puesto que la retirada social muchas veces se debe al comportamiento del niño y al mismo tiempo a no querer sentirse juzgado por otros. La diferencia en los resultados podría relacionarse con aspectos culturales y sociales, variables que serán importantes tomar en cuenta en futuras investigaciones. Miranda, Presentación, Colomer y Roselló (2011), mencionan que las conductas de los niños desencadenan cogniciones negativas sobre su rol de madres, aislamiento social y sentimientos de culpa.

Con los resultados obtenidos podemos decir que la crianza de todo hijo con y sin TDAH conlleva retos importantes; y en el caso de los padres de hijos sin este trastorno, estos tienen otras dificultades para buscar la obediencia y control conductual de sus hijos, como mencionan Hurth-Bocks y Hughes, 2008, citados en Saura, 2015, los estresores diarios (sucesos del día a día) pudiesen ocasionar irritabilidad y malestar en la medida que se van acumulando; estudios como los de Crnic y Low 2003, señalan que este tipo de estresores diarios influyen en la salud de los progenitores. Otros estudios como el de Mercader y colaboradores, 2014, si concuerdan con los resultados de esta investigación al afirmar que el estrés de padres de hijos con TDAH es reducido si estos reconocen las capacidades y limitaciones propias, y si tienen la persistencia suficiente para lograr las metas que persiguen a pesar de las dificultades que puedan surgir, en el caso de esta investigación también se concluye que el tratamiento psicológico y apoyo a los padres pueden reducir de manera importante el estrés parental.

Los resultados obtenidos deben analizarse considerando como oportunidad de mejora un mayor control para el grupo de niños sin TDAH, ya que existen diversas situaciones en la crianza, convivencia, educación y desarrollo de un niño y su familia que puedan influir en los niveles de estrés de los padres. En esta investigación se manejó el grupo control como de niños aparentemente sanos, pero se debe considerar realizar una evaluación que permita descartar otros trastornos o dificultades del desarrollo que puedan influir en los resultados, igualmente considerar otras variables que influyen en el uso de estrategias y niveles de estrés de los padres de familia. Otras oportunidades para líneas de investigación futuras consisten en relacionar el tiempo de exposición y tipo de tratamiento empleado, al igual que el grado de participación e involucramiento de los padres en la intervención. La salud mental de los cuidadores tiene un efecto en la crianza del niño, es por eso que se deben vigilar y dar seguimiento a las intervenciones basadas en la familia para disminuir situaciones de estrés, enseñar factores protectores y medidas de adaptación efectivas para los padres y el niño.

Finalmente, esta investigación expone una mirada más amplia en relación al impacto generado del TDAH de los hijos en los padres de familia (madres y padres), y aunque esta situación en un principio puede ser inesperada, con el paso del tiempo los padres irán adquiriendo mejores estrategias de adaptabilidad, donde las aplicaciones de las estrategias de afrontamiento se encaminarán a la búsqueda de soluciones, dejando atrás la autocrítica, como medio para la recriminación de las fallas en el rol parental. Aunque la hipótesis de investigación se cumplió de manera parcial, esto ha permitido analizar la importancia que ha tenido que los niños con TDAH de esta población de estudio lleven un tratamiento psicológico y paidopsiquiátrico, lo cual posiblemente ha repercutido en los padres, para que estos generen menores niveles de estrés.

Conclusión

Los padres usan estrategias de afrontamiento individualizadas conforme el cuidado que requiere su hijo, independientemente de que presente o no TDAH. El nivel de estrés que presentan padres de niños con TDAH puede ser igual al de padres que no tienen hijos con este trastorno si acuden regularmente a tratamiento psicológico y paidopsiquiátrico, pero el nivel de estrés sí puede influir en el uso de ciertas estrategias desadaptativas como la autocrítica, el pensamiento desiderativo y la retirada social.

Las subescalas Conners, como era de esperarse, fueron más altas en el grupo con TDAH, sin embargo, Ansiedad y Psicossomático se comportaron igual entre los grupos y esto podría estar relacionado con el hecho de que los niños con TDAH han estado recibiendo tratamiento psicológico y paidopsiquiátrico.

Referencias

Amador, J., Idiázabal, M., Sangorrín, J. Espadaler, J. y Forns, M. (2002). Utilidad de las escalas de Conners para discriminar entre sujetos con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema* 14(2), pp. 350-356. <http://www.psicothema.com/pdf/731.pdf>

APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. (Fifth Edition).

Bernal, A., Vega, J., Vargas, S., Barragán, A., Troya, E., Díaz, A. (...) Copete, S. (2013). Frustración de padres de hijos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. (Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Adventista, Facultad de Educación, Medellín, Colombia). [http://www.academia.edu/11651968/FRUSTRACION_DE_PADRES_DE_NIOS_CON_TRASTORNO_POR_D](http://www.academia.edu/11651968/FRUSTRACION_DE_PADRES_DE_NIOS_CON_TRASTORNO_POR_DEFICIT)

Barkley, R. A. (2006). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3a ed.). Guilford Press.

Cano, F., Rodríguez, L., y García, J. (2007). Adaptación española del inventario de estrategias de afrontamiento. *Act. Esp. Psiquiatr.* 35(1): pp.29-39. https://www.researchgate.net/publication/235419673_Adaptacion_Espanola_del_Inventario_de_Estrategias_de_Afrontamiento

Chung, M. (2017). Estrés parental y estrategias de afrontamiento en padres con hijos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad de Colegios de Ventanilla. (Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte, Lima, Perú). <http://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/12519/Mirna%20Chung%20TESIS%202017%20UPN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Colomer, C. (2013). Factores familiares y neuropsicológicos: implicaciones en los problemas de conducta y sociales de niños con TDAH. (Tesis de doctorado, Universidad de Valencia, Facultad de Psicología, España). http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/28999/RODERIC_CARLA%20COLOMER.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>

Contreras, A. (2014). Sobrecarga emocional del cuidador familiar de niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *REVISALUD Unisucre*, 2(1): 15 – 30. Sincelejo (Col.) ISSN: 2339 - 4072. <http://revistas.unisucre.edu.co/index.php/revisalud/article/view/123/124>

Crnic, K. y Low, C. (2002). El estrés diario y la crianza de los hijos. En MH Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (p. 243–267). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Díaz, A., Cerdón, E. y Rubio, R. (2015). Percepción de estrés en personal universitario. *Revistas Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 11(2), pp. 207-215. ISSN: 1794-9998. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v11n2/v11n2a04.pdf>

DuPaul, G. J. y Volpe, R. J. (2009). ADHD and learning disabilities: research findings and clinical implications. *Current Attention Disorders Reports*, 1, 152–155. https://www.researchgate.net/publication/225499504_ADHD_and_learning_disabilities_Research_findings_and_clinical_implications

Felipe Castaño, E y León del Barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 10(2), pp. 245-257. <http://www.ijpsy.com/volumen10/num2/260/estrategias-de-afrontamiento-del-estr-es.pdf>

Folkman, S., & Lazarus, R. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239. <http://www.jstor.org/stable/2136617>

ish *Journal of Psychology*, 10,

González, M. T. y Landero R. (2007). Factor Structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a Sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), pp. 199-206. <https://www.redalyc.org/pdf/172/17210120.pdf>

González, R., Bakker, L. y Rubiales, J. (2013). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 141-158. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a08.pdf>

Guerrero, D., Mardomingo, M., Ortiz, J., García, P. y Soler, B. (2015). Evolución del estrés familiar en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Asociación Española de pediatría*. Elsevier, España, 83 (5), pp. 328-335. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403314005554>

Mercader, J., Colomer, C. Y Berenguer, C. (2014). Relación entre características de resiliencia, estrés parental y satisfacción con la vida en familias con hijos con TDAH. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 4(1), pp. 435-444. ISSN: 0214-9877. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.631>

Pérez, J. (2014). El estrés parental en familias en situación de riesgo psicosocial. (Tesis de doctorado, Universidad de Huelva, Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social, Huelva, España). http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8779/El_estres_parental.pdf

Presentación-Herrero, M. D. J., García-Castellar, R., Miranda-Casas, A., Siegenthaler-Hierro, R., & Jara-Jiménez, P. (2006). Impacto familiar de los niños con trastorno de atención con hiperactividad subtipo combinado: Efecto de los problemas de conducta asociados. *Revista Neurología*, 42 (3), pp. 137-143. <https://es.scribd.com/document/234731252/Impacto-Familiar-de-Los-Ninos-Con-TDAH-1>

Podolski, C. L., & Nigg, J. T. (2001). Parent stress and coping in relation to child ADHD severity and associated child disruptive behavior problems. *Journal of clinical child psychology*, 30(4), 503-513. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004_07

Saura, L. (2015). La efectividad de un Programa de Intervención Psicológica en la mejora del afrontamiento parental al estrés y su repercusión en la adaptación general de niños con TDAH. (Tesis de doctorado, Universidad de Murcia, Facultad de Medicina, España). <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/49518/1/TESIS%20LAURA.pdf>

La motivación del docente en formación: investigaciones realizadas en el normalismo mexicano (2000-2020)

Rosa María Goreti Pérez Pech¹

Recepción: 30 octubre 2020

Aprobado: 17 marzo 2021

Resumen

La motivación es concebida como la movilización del individuo a través de una serie de estímulos, satisfacciones y valoraciones (externas e internas). En el ámbito educativo se reconoce la pertinencia de observar este fenómeno en sus actores, por lo cual, se han realizado y se siguen realizando investigaciones en relación a los factores que intervienen en este proceso, teniendo como población prioritaria a los estudiantes; por lo tanto, esta revisión se concentra en los estudiantes de la población normalista, planteando la pregunta que da origen a esta revisión: ¿Cuál es la investigación que se ha publicado referente a las temáticas Motivación y Metas académicas de los estudiantes en el normalismo mexicano?

A partir de ésta se pretende conocer cuál ha sido la investigación con respecto a la motivación y metas académicas de los estudiantes normalistas en México, en los últimos veinte años (2000-2020), mediante una revisión narrativa, que se desarrolló en tres momentos: definición de la pregunta de investigación y búsqueda bibliográfica, organización y selección de los estudios, y la sistematización y análisis temático para distinguir las líneas de investigación que se han generado al respecto.

Dentro de los resultados de la revisión se encuentran que existe una notoria preocupación por la investigación de las motivaciones de la elección de las licenciaturas en educación, así como la relación de la autodeterminación, autoeficacia y autonomía personal con el rendimiento académico.

Palabras clave: motivación, metas académicas, normalismo, docentes en formación, revisión narrativa

1. Maestra en Ciencias de la Educación. Docente Investigadora en el Instituto Campechano. Calle 10 No.357, Col. Centro C.P.24000, correo electrónico: romago.perez@instcamp.edu.mx, Orcid 0000-0001-7992-7869

Abstract

Motivation is conceived as the mobilization of the individual through a series of stimuli, satisfactions and evaluations (external and internal). In the educational field, the relevance of observing this phenomenon in its actors is recognized, for which reason, research has been carried out and continues to be carried out in relation to the factors that intervene in this process, having as a priority population the students; Therefore, this review focuses on students from the normal school population, posing the question that gives rise to this review: What is the research that has been published regarding the themes Motivation and academic goals of students in Mexican normalism?

Based on this, it is intended to know what the research has been regarding the motivation and academic goals of normal school students in Mexico, in the last twenty years (2000-2020), through a narrative review, which was developed in three moments: definition of the research question and bibliographic search, organization and selection of the studies and the systematization and thematic analysis to distinguish the lines of research that have been generated in this regard.

Among the results of the review, it is found that there is a notorious concern for the investigation of the motivations for the choice of degrees in education, as well as the relationship of self-determination, self-efficacy and personal autonomy with academic performance.

Key words: motivation, academic goals, normalism, teachers in training, narrative review

Introducción

¿Qué es lo que lleva a la humanidad a actuar?, ¿Qué es lo que hace que un hombre o una mujer persigan una y otra meta?, ¿Qué es lo que lleva a los educandos a aprender? Una de las posibles respuestas a estos cuestionamientos se encuentra en la motivación, que desde sus raíces latinas *Movere*, *motivus*, *motus*, hace alusión al movimiento y está relacionada con aquellas causas o impulsos que provocan la acción o comportamiento del individuo. [Steers y Porter, citado por Morales (2019) y Monereo (1999) citado por Gutiérrez, Lozano y Rafael (2019)].

Maria Luisa Porcar (2010) mediante una breve revisión del concepto, presenta un panorama general de la motivación en el ser humano: vinculandola primero con los impulsos primarios (relacionados directamente hacia nuestra supervivencia) y los motivos estimulantes, que también son innatos pero que dependen de los estímulos externos y del mundo que nos rodea (Porcar citando a Morris y Maisto, 2009), menciona también con base en las teorías de Herzberg, Nishibori-Kondo y Maslow que la motivación será promovida debido a la satisfacción-insatisfacción; a la existencia de la creatividad, la actividad física y la sociabilidad; y a través del cumplimiento de una serie de necesidades básicas, de seguridad, de valoración, autorrealización y superación que posee el individuo, con todo ello se “observa que el hombre pelea por subsistir, después por destacarse y luego por trascender. En cualquiera de estos niveles, se requiere inteligencia para adaptarse, y solucionar problemas, al tiempo que tiene que aprender constantemente para no cometer errores y aprovechar lo vivido” (p.120).

Debido a estas ideas de la movilización del individuo a través de una serie de estímulos, satisfacciones y valoraciones (externas e internas), en el ámbito educativo se reconoce la pertinencia de observar este fenómeno en sus actores, por lo cual, se han realizado y se siguen realizando investigaciones en relación a los factores que intervienen en este proceso, teniendo como población prioritaria a los estudiantes, sobre todo aquellos que pertenecen a los niveles básicos de la formación: primaria y secundaria, después a los

de nivel medio superior, dejando en última instancia a los universitarios o de nivel superior.

Otra observación importante es la del papel del profesor en este proceso de formación, Loya y Sosa (2017) mencionan que siguiendo un enfoque pedagógico es necesario que sea el profesor quien atienda las necesidades, expectativas e intereses de sus alumnos diseñando e implementando estrategias que les motiven a aprender, sin embargo, en el nivel superior “se piensa que la responsabilidad del aprendizaje recae únicamente en el estudiante” (p.2), por consiguiente se pensaría que, sus decisiones y sus metas académicas las tuvieran establecidas y por tanto su rendimiento académico, también fuera óptimo.

Una de las propuestas que mejor engloba la complejidad de los procesos motivacionales en el nivel académico es la planteada por Pintrich y De Groot (1990), en la que distinguen tres categorías generales de constructos relevantes para la motivación en contextos educativos: un componente de expectativa, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea; un componente de valor, que incluye las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea y un componente afectivo que incluye las consecuencias afectivo - emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso a nivel académico. Todas estas creencias motivacionales, se han relacionado con el aprendizaje autorregulado (Cerezo Rusillo y Casanova Arias, 2004. p.99)

Precisamente, en el ámbito de la motivación académica se pueden encontrar múltiples modelos que intentan explicar cómo sucede este proceso: motivación intrínseca, orientación general a metas de logro, interés personal y situacional, formulación y consecución de metas académicas, auto concepto académico, autoeficacia de alumnos y profesores, atribución causal de los resultados, valor subjetivo de las tareas y la motivación social, entre otras (Fernández, 2007).

Dada la historia en cuanto a la evolución del concepto, a principios del siglo XX los estudios sobre la motivación estaban fuertemente impregnados por las corrientes psicoanalítica y conductista, considerando el proceso como interno y guiado por fuerzas inconscientes o bien, considerando que la conducta humana se encuentra guiada por fuerzas externas o impulsos del medio. En un segundo periodo, alrededor de los años sesenta hasta la actualidad, surgió un cambio significativo en su conceptualización ya que emergieron diferentes perspectivas cognitivas que produjeron un acercamiento al estudio de este proceso e integraron diferentes aspectos interrelacionados; González, Valle, Núñez y Gonzalez-Pienda (1996) a través de su investigación señalan que son “las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza en conseguir; y sobre todo la incorporación del auto concepto como principal elemento en el estudio del proceso motivacional” (p.46).

A su vez, González et.al (1996), señalan que asumiendo la idea de que el auto concepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, afirman que es posible que

“La mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la conducta tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc.) (p.47)

Aunado a ello, se observa que existe una motivación al logro, en la cual intervienen las creencias que la persona tiene de sí, de su competencia, auto concepto y autovalía que en conjunto determinan su motivación académica. En sintonía con estos planteamientos, para explicar este tipo de motivación, se establecen las metas que persigue el sujeto, las cuales están determinadas (en parte) por su percepción de autoeficacia. Citando a diversos autores González Et al. (1996) señalan lo siguiente:

Una meta de logro puede definirse como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992b; Dweck y Leggett, 1988). (p.48)

Pensando ahora, no solo en estos factores, sino en la población de estudio, de la que se ha hablado anteriormente, existe una división en la formación de nivel superior en México: los universitarios y los normalistas (docentes en formación). Si bien es cierto que todas las profesiones mantienen su grado de importancia, conviene revisar dentro del ámbito educativo las motivaciones de aquellos que se están formando para enseñar, sobre todo si dentro de la investigación que se ha hecho en las últimas décadas se ha considerado tanto el tema, como a la población de estudio. Por lo tanto, esta revisión se concentra en los estudiantes de la población normalista, planteando la pregunta de origen: ¿Cuál es la investigación que se ha publicado referente a las Motivación y Metas académicas de los estudiantes en el normalismo mexicano en los últimos veinte años (2000-2020)?

Objetivo

Conocer cuál ha sido la investigación publicada con respecto a las temáticas motivación y metas académicas de los estudiantes normalistas en México, en los últimos 20 años (2000-2020), mediante una revisión narrativa para distinguir las líneas de investigación que se han generado.

Metodología

La investigación que se realizó es de tipo básica documental, bajo la perspectiva de Martínez Rizo (2019) el propósito de este tipo de investigaciones no incluye producir cambios en la realidad estudiada, sino que directamente buscan conocerla mejor, sin descartar que en algún momento los hallazgos se puedan aprovechar para promover cambios.

El método que se desarrolló fue de la revisión narrativa, Guirao Goris (2015) menciona que “Las revisiones narrativas son una parte esencial para la ciencia y cualquier disciplina. Su objetivo es identificar, analizar, valorar e interpretar el cuerpo de conocimientos sobre un tema específico.” En ese sentido la investigación se desarrolló en tres momentos:

1. Definición de la pregunta de investigación y búsqueda bibliográfica.
2. Organización y selección de los estudios
3. Sistematización y análisis temático

Procedimiento

Para el primer momento se realizó la definición de la pregunta de investigación: ¿Cuál es la investigación que se ha publicado referente a las temáticas Motivación y Metas académicas de los estudiantes en el normalismo mexicano en los últimos veinte años?

Dentro de las estrategias de búsqueda se consultaron las bases de datos Redalyc, Google Académico, las Memorias del Congreso Nacional de Investigación de Educación Normal (CONISEN), repositorio CEVIE¹-DGESPE², Biblioteca IISUE-UNAM³ y el Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las palabras clave utilizadas fueron: motivación académica, Estudiantes normalistas, Motivación y normalismo, Metas académicas y rendimiento académico.

En el segundo momento se diseñó una matriz estructurada con los siguientes aspectos:

Los criterios para el análisis fueron los siguientes: título, resumen, tabla de contenido, temáticas, metodología y síntesis de resultados. Para la selección de los estudios se determinó que fueran artículos de investigación, tesis y/o informes de práctica profesional que abordaran el tema de la motivación y

1 Centro Virtual de Innovación Educativa de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

2 Actualmente se ha cambiado el nombre a Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM)

3 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México

metas académicas en los estudiantes normalistas en educación preescolar, primaria, superior, educación física, educación especial o indígena entre los años 2000 al 2020.

En el tercer momento de sistematización y análisis temático se establecieron los siguientes criterios: líneas de investigación con respecto a la motivación (académica) de los estudiantes normalistas; líneas de investigación con respecto a las metas académicas de los estudiantes normalistas; características de la investigación que se realiza en ambos temas: Metodología, Tipo, diseño, alcance; y resultados de las investigaciones.

Resultados

A partir de la búsqueda en las bases de datos y repositorios seleccionados, ubicando la temporalidad entre los años 2000 al 2020 y añadiendo criterios de búsqueda como “motivación académica” “Estudiantes normalistas” “Motivación y normalismo” “Metas académicas”, “rendimiento académico” se realizó una primera selección de 25 documentos, de los cuales 8 se encontraron dentro de los criterios de selección.

Sitios de consulta	Primera selección	Segunda selección	Temas frecuentes
Google Académico	7	2	Motivación para el aprendizaje, automotivación, rendimiento académico.
Redalyc	10	2	Motivación universitaria, rendimiento académico, autoeficacia.
CONISEN ⁴	6	3	Motivación por la docencia, rendimiento académico.
ISSUE-UNAM	1	0	Motivación y rendimiento escolar.
CEVIE-DGESPE ⁵	1	1	Motivación por la docencia.

Tabla 1. Sitios de consulta y temas de investigación frecuentes. Elaboración propia.

Dentro de los primeros resultados se destaca que los repositorios pertenecientes a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio tienen información digital de forma limitada, pues sus catálogos contienen pocos títulos; por su parte el CONISEN, que nace con “el propósito de organizar un espacio recurrente para el intercambio de experiencias, consolidación de grupos y redes interesadas en los procesos educativos de la Educación Normal” (DGESUM, 2020), lleva sólo tres años realizándose. Existe también la Red Nacional de Bibliotecas de Escuelas Normales Públicas, pero aún no cuenta con un repositorio digital y únicamente sirve como foro de comunicación entre los bibliotecarios. De tal manera que las bases de datos con mayor aporte a los temas de estudio fueron Redalyc y Google Académico. Sin embargo, sólo se encontraron referentes sobre motivación, en relación a las metas de aprendizaje no se encontró ninguna investigación relacionada.

Líneas de investigación

A partir de la revisión de la literatura, se pueden clasificar las investigaciones en tres grandes temáticas: Motivación por la docencia (cuatro investigaciones), Motivación por el aprendizaje (dos investigaciones) y Habilidades (auto) y rendimiento académico (dos investigaciones). A partir del periodo temporal elegido, solamente se encontró una investigación de 2007, la mayoría ha sido publicada en los últimos tres años (2017-2000).

En general la teoría utilizada para explicar los procesos de motivación de los estudiantes ha sido la teoría de la autodeterminación de los autores Edward Decy y Richard Ryan, que identifican una dicotomía: motivadores intrínsecos y motivadores extrínsecos. Lucas (2017), expone lo siguiente a partir de la teoría de estos dos autores: rizo

La motivación intrínseca (MI) se refiere al hecho de hacer una actividad por el placer y satisfacción que se derivan de su realización y es entendida como un signo de competencia y autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

Por su parte, la motivación extrínseca (ME) hace referencia a la participación en una actividad para conseguir recompensas y la conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma (Deci y Ryan, 1985; Vallerand et al., 1992). (p. 512)

Otros investigadores, incursionan en diferentes bases teóricas relacionadas a la motivación al logro, al aprendizaje autorregulado, al sentido de la docencia y al rendimiento académico para complementar su abordaje. Dentro del marco teórico, también destacan las alusiones a los planes y programas de estudio, así como a los referentes de las reformas educativas de 2012 y 2018, la educación por competencias y las competencias socioemocionales.

Los enfoques metodológicos

Con respecto a los enfoques metodológicos, la mayoría de las investigaciones tuvieron un enfoque cuantitativo, a partir de la recolección de datos por medio de cuestionarios. Enfoques exploratorio-descriptivo y en menor medida los correlacionales. En relación a los enfoques mixto y cualitativo, en el primero se encontraron dos investigaciones: una de “carácter no experimental y transversal”, haciendo uso de grupos de enfoque, otra con “enfoque exploratorio descriptivo”; y en el segundo, una de ellas no era clara en cuanto a la descripción metodológica, la otra aborda un método fenomenológico.

Por lo general la población estudiada eran los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria; en menor medida Educación Especial (ahora Educación Inclusiva); en Educación Indígena, así como en Educación Física no hay ninguna investigación. Los grupos más los semestres.

Los resultados de las investigaciones

Puede notarse, que las investigaciones realizadas ponen énfasis en la motivación por el ingreso a la docencia, sin embargo, con respecto a los resultados de éstas, no son concluyentes con respecto al tipo de motivación que lleva a los alumnos a elegir una carrera educativa: “Existen limitadas aspiraciones hacia el área educativa y de humanidades. De forma general, la mayoría de los estudiantes ingresó a la Escuela Normal y a la carrera, sin vocación por la profesión de maestro” (Valencia, Batán y Santos, 2017); en otro estudio donde se comparan a dos generaciones se observa algo similar: “43.7% quiere estudiar otra carrera. Las otras opciones de estudios no se relacionan con el ámbito educativo” (Morales, Arias y Sacnité, 2019).

También se destaca que si la motivación tiene un origen intrínseco promueve una mejor actitud del estudiante ante su formación, aunque no es determinante: “el grupo de estudiantes que ingresó por motivos intrínsecos presenta una actitud más positiva hacia la carrera. La generación del plan 84 no presenta diferencias en la actitud hacia la carrera, independientemente del tipo de motivación” (Garduño, 2007); en otra investigación se encuentra lo siguiente: “En síntesis, las motivaciones por las cuales los estudiantes normalistas se insertaron en la docencia quedarían tipificadas así: emociones (nostalgias, angustias, inseguridades). Disposiciones (retos, “pulir diamantes en bruto”). Ideales (afán reparador a manera de rehabilitar a la sociedad)”. (Gutiérrez, Lozano y Ballesteros, 2018)

Otros resultados importantes que se encontraron, fueron los relacionados con las estrategias de aprendizaje que resultan motivadoras para los estudiantes⁶

Las estrategias que se engloban en la organización y desarrollo de clase, en orden de mayor a menor valor motivacional, según las medias globales, son: la ayuda del profesor para resolver dudas, el uso de imágenes y ejemplos para explicar, clases muy estructuradas, mostrar la utilidad de los aprendizajes, las clases prácticas, el fomento de la participación, explicaciones de los profesores, uso de vocabulario técnico y finalmente proponer fuentes adicionales de información. (Loya y Sosa, 2017)

Precisamente observar estos hallazgos, sustentan la idea, expuesta anteriormente, de que los estudiantes de nivel superior también necesitan un apoyo externo de los docentes (si bien en menor medida, dado su mayor grado de madurez cognitiva y psicológica) se requiere pues, que los docentes formadores generen expectativas positivas, promuevan un “componente de valor” a las actividades lo cual favorece el aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

Por otro lado, como parte de los hallazgos de esta revisión, es necesario mencionar que, en la mayoría de los trabajos, las y los investigadores externan una genuina preocupación sobre el sentido del ser docente, considerando las bases epistemológicas de la pedagogía y la educación, así como los propósitos del currículo que ha ido cambiando continuamente (aunque en general se mantiene dentro del paradigma de la educación por competencias) de tal manera que hacen una constante alusión a los compromisos y retos de los docentes:

“...implica un trabajo diario basado en interacciones sociales en las que el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no solo sus propias emociones sino también las de los estudiantes, padres, compañeros, etc. En el caso de las normalistas rurales, además de reflexionar y analizar todos los aspectos asociados a la profesión y ejercicio de la docencia, se pretende que reconozcan los niveles de implicación que personalmente pueden adquirir al momento de que eligen ser profesionales docentes” (Valencia, et. al, 2017, p.87)

Como las investigaciones encontradas se desarrollan en los últimos tres años, éstas se enmarcan dentro de los planes de estudio 2012, éste en su perfil de egreso establece que las competencias del egresado deben ser: capacidad de aprender de manera permanente, aprender de manera autónoma y mostrando iniciativa para la autorregulación y desarrollo personal, ente otras, de esta manera se encuentran aspectos sobre la conciencia de lo que implica el ejercicio docente:

La docencia incluye como parte esencial un saber especializado de la asignatura impartida, una pedagogía, una metodología didáctica, criterios de evaluación, planificación de la enseñanza; discursos perfectamente entendibles en sus matices conceptuales y procedimentales para que los estudiantes logren localizar las respuestas a sus inquietudes académicas. La docencia no suprime el dialogo, los valores, los referentes epistemológicos, el arte, incluso las expresiones mediatizadas por significados que los actores de la educación consideran valiosos para implantarse en su ambiente de aprendizaje. (Gutiérrez et.al, 2019, P.39)

Conclusiones

Cómo repositorio de información sobre las producciones de la comunidad académica, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio aún se encuentra implementando y desarrollando espacios para la confluencia de los trabajos de investigación. Debido al tema investigado, no se puede concluir (en relación a las bases de datos consultadas y al número de documentos encontrados) qué repositorio contiene más trabajos académicos enfocados o aplicados en la población normalista.

Tras una revisión donde el espectro temporal de análisis es de 20 años, existe muy poca investigación publicada referente a las motivaciones en los docentes en formación, sin embargo, es notorio que en los últimos tres años se han hecho algunas publicaciones sobre el tema. Esto puede presentar una situación relevante en cuanto a las publicaciones que realizan los docentes de su labor, además de que como se menciona anteriormente, si bien la DGE SUM tiene una red de bibliotecas aún no se han digitalizado las producciones de sus escuelas para generar un repositorio que permita compartir los trabajos a nivel nacional.

Dentro de las producciones encontradas, se puede observar que existe una notoria preocupación por la investigación sobre las motivaciones de la elección de las licenciaturas en educación, así como la relación de la autodeterminación, autoeficacia y autonomía personal con el rendimiento académico. Además, se hace énfasis en la hipótesis de que a mayor motivación intrínseca mejor desempeño y compromiso docente e igualmente, y por otro lado también se puede observar cómo dentro de las motivaciones recurrentes de los estudiantes “la seguridad” laboral se implica como factor importante para la elección de esta profesión.

Finalmente, sin desarrollar un análisis profundo, durante la búsqueda y selección de información, se logró advertir ex profesamente, que dentro de la investigación en el campo de la docencia normalista los temas recurrentes son: identidad docente y normalista, práctica reflexiva, competencias docentes,

la tutoría académica, entre otras. Además, se observa que dentro del tema que concierne a esta revisión bibliográfica, debería seguir generándose investigación, sobre todo en relación al fomento de la motivación intrínseca en los alumnos y docentes, pues ambos mantienen auestas una serie de creencias acerca de la docencia que, si bien en algunos casos facilitan y favorecen su desempeño, en otros lo dificultan y limitan.

Referencias

Cerezo Rusillo, M.T., Casanova Arias, P.F. (2004) Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878006.pdf>

Davis, V. A., Rodríguez, C. H., & Balderas, K. Y. N. (2017) Análisis correlacional sobre la autorregulación del aprendizaje en alumnos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "ENRIQUE C. RÉBSAMEN". Memorias año 1 vol 1 Yucatán Mexico: CONISEN <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C200117-R047.docx.pdf>

DGESUM. (2020). Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Obtenido de <http://www.conisen.mx/2020/index.html>

Escamilla Pérez, Marco Antonio, & Heredia Escorza, Yolanda (2019). Autodirección, habilidades de pensamiento y rendimiento académico en estudiantes normalistas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(19), .[fecha de Consulta 23 de Julio de 2020]. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5534/553461754012>

Fernández, A. G. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME*, 10(25), 1.

García Garduño, José María E. (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1153-1178. [fecha de Consulta 23 de Julio de 2020]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14003503>

Guirao Goris, Silamani J. Adolf. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2) Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>

Pienda García, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1).

Gutiérrez, E.; Lozano, I. y Ballesteros, Z. (2018) Las motivaciones y habilidades de los estudiantes normalistas para insertarse en la docencia. *Práctica docente* (1). pp 32-56 <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/repositorio-digital>

Loya, K. y Sosa A. (2017) Motivación para el aprendizaje en estudiantes de cuarto año de la IByCENCEH y ENSECH. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (1) Obtenido de CONISEN: <http://www.conisen.mx/2020/memoria.html>

Martín-Albo, J & Núñez, J.L & Navarro, J.G., & Grijalvo, F. (2006). Análisis de la motivación en estudiantes universitarios desde la teoría de la autodeterminación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 511-516. [fecha de Consulta 23 de Julio de 2020]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832311048>

Martínez Rizo, F. (2019); “El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica”, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, pp. 57 a 60.

Morales Olivo, M. d., Arias Zarco, G., & Sacnité, G. S. (2019). Motivación de ingreso a las licenciaturas en educación especial e inclusión educativa. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (3), 1-11. Obtenido de CONISEN: <http://conisen.mx/memorias2019/inicio.html>

Valencia, M. S., Batán, J. G., & Santos, S. C. (2017). La automotivación hacia la implicación docente: el caso de los maestros normalistas rurales en México. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(4), 85-94.

Porcar Gomez, M. L. (2010). Factores del Aprendizaje. España: FUNIBER-UNIN

Descripción de un Programa de tutorías desde la Teoría de la Acción Comunicativa

Jesús Francis Martínez Ortega¹

Recibido: 09 diciembre 2021

Aprobado: 13 marzo 2021

Resumen

Describir la organización y el funcionamiento de un Programa de Tutorías [PT] desde la óptica de la Teoría de la Acción Comunicativa [TAC] de J. Habermas, de un Instituto Tecnológico, en Yucatán, México. Cuantitativo, de tipo descriptivo y diseño transeccional. Se aplicaron cinco instrumentos a los actores principales de la acción tutorial: coordinadores(as), tutores(as) y tutorados(as); para los primeros dos, el 100% de la población participó y en el tercer caso se utilizó una muestra por invitación con un margen estadístico del 99% de confianza y un 4.7% de error. Gracias a la coherencia lograda entre la TAC y el cuadro de constructo, así como con los conceptos complementarios del marco teórico, los resultados obtenidos fueron suficientes para la interpretación y discusión de la variable, permitiendo una discusión integral para incidir en el fortalecimiento del PT. Existen enormes posibilidades para reflexionar y accionar de manera personal y colegiadamente en el acompañamiento integral de los estudiantes universitarios, basados en teorías sociales consolidadas que coadyuven a la construcción de una nueva ciudadanía con capacidad dialógica, argumentativa y que conduzca a la justicia consensual.

Palabras clave: educación superior, habermas, teoría de la acción comunicativa, tutoría.

1. Doctor en Educación. Tecnológico Nacional de México, Campus Progreso. Celular: 9992 593143. México. Correo electrónico: jesus.mo@tecnm.mx, orcid.org/0000-0001-8277-7881

Abstract

To describe the organization and operation of Tutoring Program of a Technological Institute in Yucatán, México from the perspective of the Theory of Communicative Action [TAC] of J. Habermas. Quantitative, descriptive type and cross-sectional design. Five instruments were applied to the main actors of the tutorial action: coordinators, tutors and students. In the first two, the entire population participated and in the third case, a sample made by invitation with a statistical margin of 99% of confidence and 4.7% of error. Thanks to the coherence achieved between the Theory of Communicative Action and the cross-reference table, as well as with the complementary concepts of the theoretical framework, the results obtained were sufficient for the interpretation and discussion of the variable, allowing a comprehensive discussion to influence the strengthening of the Tutoring Program. There are enormous possibilities to reflect and act in a personal and joint way in the integral accompaniment of university students, based on consolidated social theories that contribute to the construction of a new citizenship that has dialogic and argumentative capacity and leads to consensual justice.

Key words: Habermas, higher education, Theory of Communicative Action, tutoring.

Introducción

Para finales del 2018, el Instituto Tecnológico Superior Progreso, contaba con la certificación del 100% de sus carreras (Instituto Tecnológico Superior Progreso, s.f., a); lo que ha implicado la evaluación de diversos aspectos que, en conjunto, coadyuvan a definir la calidad de cada programa educativo. Uno de estos rubros es el Servicio de Apoyo para el Aprendizaje, donde se toman en cuenta diversos indicadores del Programa de Tutorías [PT], como, por ejemplo, la eficiencia terminal (CACEI, 2018).

Tal cuestión no es menor si se considera que el proceso tutorial se concibe como un acompañamiento a las y los estudiantes tecnológicos a lo largo de su trayectoria académica y cuyo objetivo es la culminación de sus estudios en tiempo y forma. Considerando este rol del PT, se desarrolló una investigación que apuntó principalmente a dos áreas de oportunidad: primeramente la falta de un estudio sistematizado que describiera la organización y el funcionamiento sistémico del PT del Instituto a 10 años de existencia y, en segundo lugar, la revisión de la literatura al respecto muestra que un gran porcentaje de esta, solo se limita a desarrollar un marco conceptual donde sus principales fuentes referenciales son los trabajos realizados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES, México] y la UNESCO; lo que bloquea el avance del conocimiento puesto que se ignoran teorías sociales que pudieran ampliar la reflexión de la práctica tutorial.

Se propuso entonces conocer el PT a partir de su descripción cuantitativa, identificando los indicadores de la variable (organización y funcionamiento sistémico) a la luz de la Teoría de la Acción Comunicativa [TAC], de J. Habermas (1987a y 1987b); la cual legitimó la construcción de los instrumentos y permitió reflexionar y discutir los resultados.

Para relacionar la TAC con los objetivos que persigue la presente investigación, se recurrió a diversos autores que han dilucidado los aspectos sociales más relevantes para la objetivación de la realidad social y por ende tutorial.

La Teoría de la Acción Comunicativa

La TAC aborda temas estructurales que conforman algunos pilares del sistema académico, por ejemplo, la explicación del orden, los procesos y la integración social. Destaca la formación del espíritu, la formación política y la acción ilustrada; los cuales llegan a ser un mecanismo de la formación humana, además de las pretensiones de validez en los procesos de comunicación interpersonal y social así como el desarrollo personal enmarcado por una cultura caracterizada por la tecnología, la política y la ciudadanía (García, 1993).

La propuesta dialógica de la TAC se caracteriza por identificar al hablante y al oyente cuyo fin es alcanzar la comprensión recíproca; en esta dialéctica cada participante tiene la capacidad de tener una postura positiva o negativa de acuerdo a sus principios de validez (Rodríguez, 2014). El estudio de la comunicación es el que libera a la racionalidad reduccionista del positivismo, donde lo epistemológico se sobrepuso a lo ontológico y trató de explicar científicamente el funcionamiento del mundo como totalidad. Para Habermas el mundo es un continuo y complejo sistema de significados que representan a la realidad a través del discurso: “el lenguaje como medio de entendimiento le permite a un colectivo cultural e histórico construir los modelos y procesos de inteligibilidad e interpretación del mundo” (Díaz y Márquez, 2008, p. 75).

Es necesario tomar en cuenta que la comunicación lingüística no es un mero transmisor de significados; es el entendimiento con los otros (racionalidad comunicativa) que a su vez permite la conciencia del nosotros, esto le otorga sentido y validez al acto de comunicarse el cual está inmerso en un contexto comunicativo constituido por: (a) la subjetividad del sujeto; (b) el mundo objetivo y, (c) las estructuras normativas de la sociedad (Díaz y Márquez, 2008). En esta condición se presupone un ambiente de moralidad, donde se reconoce al otro o a lo otro en una situación de encuentro que facilita la facticidad social y humana; en este sentido la discusión crítica y dialógica permite afrontar y resolver problemas donde el hablante puede relacionarse:

con algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos); o — con algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas); o — con algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público), relación en la que los referentes del acto de habla aparecen al hablante como algo objetivo, como algo normativo o como algo subjetivo. (Habermas, 1987b, p. 171).

Habermas (1987b) afirma que cuando el hablante a diferenciado estos mundos, el lenguaje funciona como mecanismo de “coordinación de la acción y como medio en que se cumple la socialización” (p. 43).

La importancia de la TAC radica en la construcción de una nueva ciudadanía con competencias dialógicas y de argumentación para crear consensualidad ante los intereses de justicia para todos (Díaz y Márquez, 2008). En este punto, el proceso educativo se observa dialéctico; las acciones humanas se replantean donde la actitud y el acatamiento de las normas por parte de los actores son necesarias (García, 1993). La Teoría se convierte en un modelo que explica el orden social para contribuir al bienestar y es utilizado como plataforma de desarrollo por el individuo autónomo y socializado (García, 1993).

Categorías de la Teoría de la Acción Comunicativa

La TAC ofrece cuatro categorías que permiten el análisis de la realidad social (García, 1993):

1.- Acciones Teleológicas. Se parte del supuesto de un mundo objetivo, donde existe una verdad tangible y medios de eficacia para cumplir los deseos (Alútiz, 2002). Implica lograr un objetivo (éxito) a través de mecanismos de acción. Intervienen el discurso interpretativo; el discurso con respecto a las alternativas; el discurso predictivo y el reflexivo sobre las consecuencias

(García, 1993). Esta acción se subdivide en tres partes: (1a).- Acción monológica. El actor toma decisiones basadas en cuestiones científicas o por experiencias comprobables; implica un criterio de validez técnico o moral, como la aplicación de una ley ética a una situación en la vida diaria. Es esta subdivisión la problemática estriba en encontrar los medios para alcanzar el fin (García, 1993) considerando el perfil de las personas involucradas. En este sentido, autores como Reyes (2014), García, Pérez y Burguera (2016) y Arnaiz (2001, citado por Castellares, 2016), han definido los perfiles idóneos para las personas universitarias y sus respectivos tutores(as), en los ámbitos académico, profesional y de desarrollo personal.

(1b).- Acción estratégica. La toma de decisiones depende de la valoración correcta de las alternativas considerando valores, conocimientos científicos o técnicos y/o generalizaciones de la experiencia, la cual se obtiene por medio de la deducción (Labrador, 2015). Las decisiones del otro pueden favorecer e introducir criterios de oportunidad y/o expectativas sobre el actor; por ejemplo: la transferencia de un aprendizaje (García, 1993).

El desarrollo de competencias transferibles constituye una oportunidad formativa que actualmente es valorada como requisito para la inserción laboral. La formación debe vincularse al crecimiento y a la mejora de los discentes, en el más amplio sentido de la palabra (Tejada, 2000, citado por Álvarez, González y López, 2009). El proceso de aprendizaje debe ser emancipador; es decir, buscar la autonomía, la iniciativa y la libertad (Romero, 1999, citado por Álvarez, González y López, 2009). Se debe procurar que los y las discentes definan el sentido de su formación para la vida en sociedad, para el desempeño profesional y para cualquier ámbito donde cada uno de ellos se desenvuelva (Van der Hofstadt y Gómez, 2007, citado por Álvarez, González y López, 2009).

(1c).- Acción no estratégica. Considera la formación del espíritu en relación con los otros, puesto que el yo solo puede hacer conciencia de sí por el proceso de socialización (García, 1993). El sentido de interiorización del otro o del objeto, depende del reconocimiento de la propia subjetividad del

otro (Alútiz, 2002). Krishnakumar y Neck (2002, citado por Pérez, 2007), agrupan al concepto en tres grandes categorías: (i) la de origen intrínseco (búsqueda interna de significado); (ii) la religiosa (cumplimiento de normativas institucionales) y, (iii) la existencial (búsqueda activa de significado personal en la vida y en todos los ámbitos sociales); en esta última categoría, la consistencia valorativa entre los principios ético-morales de la persona y las exigencias del contexto son importantes, ya que propician cuestionamientos continuos sobre el actuar personal y el de los otros.

A decir de Castillo, Flores y Miranda (2017, citados por Salgado 2017) las Instituciones de Educación Superior [IES], como comunidades de aprendizaje, tienen la oportunidad de desarrollar del intelecto y “los afectos, desde un enfoque que establece la vinculación de la triada mente, cuerpo y espíritu, para formar responsable e integralmente” (p. 3). “La espiritualidad incluye necesidades humanas de encontrar sentido, propósito y realización en la vida, necesidad de esperanza o de voluntad de vivir y la necesidad de creer, tener fe en uno mismo, en los otros o en Dios” (Jiménez, 2005, citado por Salgado, 2017, p. 5).

2.- Acciones reguladas por normas. Éstas se regulan por acuerdo social basado en valores y normas legitimadas (Forero, 2013); el resultado de la acción se evalúa de acuerdo al margen de la norma de tal manera que para preservarla es necesario cumplir un rol social; la característica de la norma es el sentido del proyecto colectivo, la misión de los actores (García, 1993). “Este saber se transmite en forma de representaciones morales y jurídicas” (Habermas, 1987a, p. 427).

3.- Acciones dramatúrgicas. La totalidad de los sujetos se convierten en público y actores al mismo tiempo; los individuos develan un parte de sus pensamientos, sentimientos y actitudes hacia los demás; es decir, se escenifican (Forero, 2013).

Tanto las acciones reguladas por normas como las acciones dramatúrgicas, están enmarcadas por la plasticidad del quehacer humano en todas sus

facetas; el contexto en el que se desarrolla es meramente social y es esta condición la que hace al ser humano consciente de sí mismo y de los demás, iniciando el proceso de autoconstrucción en un ambiente específico. Esta situación social lo determina para autorregularse y coadyuvar al orden social (Berger y Luckmann, 2001).

4.- Acciones comunicativas. Se refiere a la interacción entre dos actores para ponerse de acuerdo en alguna situación en particular y coordinar sus acciones para lograr un fin (Forero, 2013). Esta acción reúne semánticamente al mundo objetivo, al mundo social-institucional y al mundo de sí mismo; el actor entra en contacto con el mundo y la comunicación puede tener como referente a cualquiera de los mundos, poniendo al interlocutor en una postura racional que requiere ser válida a través de la verdad y la rectitud. En el ámbito educativo existen múltiples oportunidades para la acción comunicativa; cuando esta falla toma su lugar la coerción y la violencia simbólica (García, 1993).

La vida en sociedad exige un proceso individual para la participación que ocurre en tres ámbitos cuasi simultáneos: la externalización de una realidad; la objetivación a través del lenguaje y “la internalización que hace el individuo de ella, es decir, la interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado” (Berger y Luckmann, 2001, p. 165); sin embargo, el esclarecer tal significado no es automático, no significa que se interpreta de manera correcta al otro o al suceso que se observa; sin embargo, es el punto de partida para la comprensión del prójimo, seguidamente de la aprehensión del mundo “en cuanto realidad significativa y social [...] comprendo el mundo en que vive y ese mundo se vuelve mío [...] No solo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro” (Berger y Luckmann, 2001, p. 165). En este sentido, el lenguaje constituye el contenido y la herramienta más importante de la socialización.

Sin embargo, este tipo de socialización primaria no es suficiente para entender y ser parte de la compleja realidad; se requiere de la socialización secundaria; es decir, la adquisición de conocimiento específico de los roles,

los cuales dependen del “status del cuerpo de conocimiento de que se trate dentro del universo simbólico en conjunto” (Berger y Luckmann, 2001, p. 176). Entiéndase entonces que la cuestión subjetiva de una realidad, constituye la vida entera de un individuo. Es a través del diálogo casual o formal, donde ambas realidades son confirmadas e institucionalizadas y forman parte de la construcción de la identidad del individuo: su realidad subjetiva. Sin embargo, una ruptura del diálogo significativo amenaza las realidades subjetivas, por lo que éste debe ser continuo y coherente por parte del grupo de referencia; “de lo contrario se vaciará subjetivamente esa realidad viviente” (p. 193).

En esta dialéctica comunicativa se identifican dos niveles: primeramente el Mundo de la vida como complemento a la Acción comunicativa y el Mundo como sistema como complemento a la Acción estratégica; ambos están referidos a la sociedad para comprenderla. Con el primero se busca la integración social -a través del consentimiento- y con el segundo la integración sistémica -a través de la influencia- (Jokisch, 2000).

Para Habermas (1987b) las sociedades no se componen de sujetos sino de personalidades implicadas en roles, a su vez, la personalidad es un proceso de adquisición de competencias que convierten al agente en una persona capaz de lenguaje y de acción en el Mundo de la vida, el cual está sujeto a las interpretaciones de los actores que lo constituyen. Sin embargo, es necesario tratar de objetivar al Mundo de la vida y esto lo logra con el concepto de Sistema, la cual integra a los grupos sociales a través de una red de acciones que trascienden a los propios actores; esta red es la que implica dicho concepto, el cual integra funcionalmente al Mundo de la vida; ambos, posibilitan en su conjunto las funciones de reproducción simbólica y material: “Sistema y Mundo de la vida se diferencian como tales y se distinguen a la vez uno de otro, en la medida en que crece la complejidad del primero y la racionalidad del segundo” (Solares, 1996, p. 23).

Materiales y Método

Investigación cuantitativa, de tipo descriptiva y diseño transeccional. Los participantes fueron: nueve coordinadores(as), 42 tutores(as) y una muestra por conveniencia de 378 participantes (51.28% de la población total), con un error estadístico de 4.7% y un nivel de confianza de 99%.

Los Coordinadores(as) participantes fueron: (a) de Tutorías (una); (b) de Carrera (siete) y, (c) de Ciencias Básicas (uno). En cuanto a los Tutores(as), se contabilizaron 42 distribuidos en las siete ingenierías. Para los tutorados(as), primeramente se consideró la matrícula total: 891 personas, en el semestre 2018B; de los cuales 279 se reconocen como mujeres y 612 como hombres. Sin embargo, para la selección de la muestra no se consideraron: (a) los inscritos en la maestría; (b) los inscritos en el turno nocturno (mayoritariamente padres y/o madres de familia que trabajan); (c) los alumnos(as) de continuidad (aquellos que iniciaron en otra institución y su carga académica así como la definición de su semestre es ambiguo) y, (d) alumnos que cursan 10mo, 11vo y 12vo, los cuales ya no son considerados en el Plan Estratégico del PT; es decir, la población considerada fue de 737 personas.

La muestra se calculó con Decision Analyst STATS™ 2.0 Statistical Software para posteriormente estratificarla de acuerdo al número de personas inscritas en cada etapa tutorial (de acuerdo al registro de Control Escolar del Instituto en el 2018), clasificándose de la siguiente manera: etapa de inicio (de 1ro a 3ro): 179; etapa de seguimiento (de 4to a 6to): 60 y, etapa de egreso (de 7mo a 9no): 139. Sumando un total de 378 participantes.

Para la recolección de la información se utilizaron cinco instrumentos de escala tipo Likert cuyos ítems se redactaron de forma afirmativa y solicitaron elegir el nivel más cercano a la opinión del participante (5 = totalmente de acuerdo y 1 = totalmente en desacuerdo); las dimensiones en las que se estructuró se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1: Dimensiones de los instrumentos de medición.

Instrumento	Dimensiones	Ítems
Coordinadores(as)	I. Datos Sociodemográficos	i - v
	II. Actitud comunicativa entre actores del sistema	1 - 5
	III. Autoevaluación organizacional	6 - 7
Tutores(as)	I. Datos Sociodemográficos	i - v
	II. Autoevaluación organizacional	1 - 9
	III. Autoevaluación de su perfil	10-14
	IV. Autoevaluación de su práctica	15-18
	V. Autoevaluación espiritual	19-20
	VI. Autoevaluación del desarrollo basado en normas	21-25
	VII. Autoevaluación de actitudes ante el Mundo de la vida y del sistema	26-27
	VIII. Actitud comunicativa entre actores del sistema	28
Tutorados(as) (tres instrumentos, uno por etapa)	I. Datos Sociodemográficos	i - v
	II. Actitud comunicativa ante el funcionamiento del PT	1-4
	III. Actitud comunicativa con tutor y pares	5-8
	IV. Autoevaluación de su perfil	9-12
	V. Autoevaluación de actitudes ante el mundo de la vida y el sistema	13-15
	VI. Actitud ante el contenido estratégico del PT	16
	VII. Autoevaluación espiritual	17
	VIII. Sugerencias por parte del tutorado	18

Fuente. Elaboración propia.

La mayoría de los ítems incluidos se adaptaron de instrumentos validados que tuvieran una relación con la dinámica del PT del Instituto y que no fueran contradictorios a la TAC (ver Tabla 2). Además de los estadísticos correspondientes a coherencia y fiabilidad (W y Alfa de Cronbach), los instrumentos se sometieron a la validación de expertos (aplicando posteriormente el Coeficiente de Concordancia de Kendall) y al pilotaje en el Instituto Tecnológico Superior Motul, Yucatán. Para la codificación y el procesamiento estadístico de los resultados, se utilizó IBM SPSS Statistics 24.

Tabla 2: Investigaciones consideradas para la construcción de los instrumentos.

Autor (es)	Nombre de la Investigación
Quiroga, Lozada, Ollervides, Jiménez y Soto (2013)	Tutoría académica en el sistema nacional de Institutos Tecnológicos: un seguimiento diagnóstico en la labor docente.
Universidad Veracruzana (2013)	Evaluación del desempeño del tutor académico.
Universidad Autónoma de Yucatán (2011)	Evaluación del Impacto de la Tutoría en la Universidad Autónoma de Yucatán (2002-2011).
Badillo (2009)	La operación de los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar.
Silva (2009)	Evaluación del servicio de tutoría transversalizando el Diplomado de nuevas tendencias de investigación de Mercado.
Cabada, López y Villegas (2009)	Desarrollo de la actividad tutorial en CESUES Unidad Académica Navjoa, percepción de los tutores.

Fuente. Elaboración propia.

Cabe señalar que gracias al cuadro relacional se logró coherencia teórica-práctica al permitir visualizar la relación entre los elementos de la Teoría (Mundo de la vida y Mundo como sistema), los elementos de la variable (Organización y Funcionamiento Sistémico del PT), los indicadores y la definición teórica de la medición. Ver tablas 3 y 4.

Tabla 3. Cuadro relacional: Mundo de la Vida.

Elementos y subelementos de la Teoría		Elementos y subelementos de la Variable	Indicadores	¿Qué se mide?	
Mundo de la Vida: Funcionamiento e impacto del Programa de Tutorías del ITSP	Ac-ciones Teoló-gicas	Organización y funcionamiento sistémico del Programa de Tutorías del ITSP	PT y su relación con ambos Mundos	Actitud ante el funcionamiento del PT en el ámbito personal, académico y profesional del tutorado(a)	El logro de un objetivo a través de un mecanismo de acción; en este caso, la tutoría (García, 1993).
	A. Monológica		Tutorado(a)	Autoevaluación de su perfil	El proceso en función de objetivos bajo condiciones dadas (García, 1993).
A. Estratégica	Tutor(a)				
	Tutorado(a)		Autoevaluación del desarrollo profesional	La toma de decisiones que depende de la valoración (valores, conocimientos científicos o técnicos, generalizaciones de la experiencia) correcta de las alternativas (Labrador, 2015).	
Tutor(a)	Autoevaluación de su práctica				
A. No Estratégica	Tutorado(a)		Autoevaluación de su desarrollo espiritual	El sentido de interiorización del otro o del objeto (Alútiz, 2002)	
	Tutor(a)				
Acciones Reguladas por Normas	Tutor(a)		Autoevaluación del desarrollo basado en normas	La conciencia del rol social; (García, 1993)	
Acciones Dramatúrgicas	Tutorado (a)		Autoevaluación ante el mundo de la vida y el sistema	Parte de los pensamientos, sentimientos y actitudes proyectadas(Forero, 2013)	
Acciones Comunicativas	Tutor(a)				
	Tutorado (a)		Actitud comunicativa entre pares y con el tutor(a)	La acción comunicativa en lugar de la coerción y la violencia (García, 1993).	
	Tutor(a)		Actitud comunicativa entre actores del sistema		
	Coordinaciones				

Fuente: elaboración propia basada en Díaz y Márquez (2008); García (1993); Jokisch (2000); Montero (1992); Rodríguez (2014) y Solares (1996).

Tabla 4. Cuadro relacional: Mundo como Sistema.

Elementos y subelementos de la Teoría	Elementos y subelementos de la Variable		Indicadores	¿Qué se mide?
Mundo como Sistema	Plan Estratégico del PT	Tutorado(a)	Actitud ante el contenido estratégico del PT	Actitud ante el contenido estratégico del PT (etapas 1, 2, y 3)
		Tutor(a) / Coord. de Tutorías	Autoevaluación organizacional	Autoevaluación de la eficiencia y eficacia

Fuente: elaboración propia basada en Díaz y Márquez (2008); García (1993); [Jokisch \(2000\)](#); Montero (1992); Rodríguez (2014) y Solares (1996).

Para la aplicación de los instrumentos se utilizó Google Forms™ y estuvo dividida en dos partes. La primera agrupa a los coordinadores(as) y tutores(as), los cuales participaron a solicitud expresa de la autoridad correspondiente; en el caso de los tutorados(as), el investigador gestionó directamente con los potenciales candidatos(as) su participación voluntaria.

Resultados

Por cuestión de espacio, los resultados que aquí se presentan son los referidos a los usuarios finales del sistema: los tutorados(as). Para clasificar los resultados y así obtener un resumen claro de los mismos, se decidió calificar como fortaleza aquellos cuya suma de los porcentajes de las escalas Totalmente de Acuerdo y Parcialmente de Acuerdo, sí y solo sí, estuviera por encima del 50% de aceptación. A su vez, para las áreas de oportunidad, la suma de las opciones Neutro, Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo, no sobrepasaría el porcentaje citado.

En las dimensiones que miden actitudes, todas se consideran fortalezas; obteniendo la aceptación más alta en la Etapa 3 y cuyos resultados se reflejan en figuras posteriores.

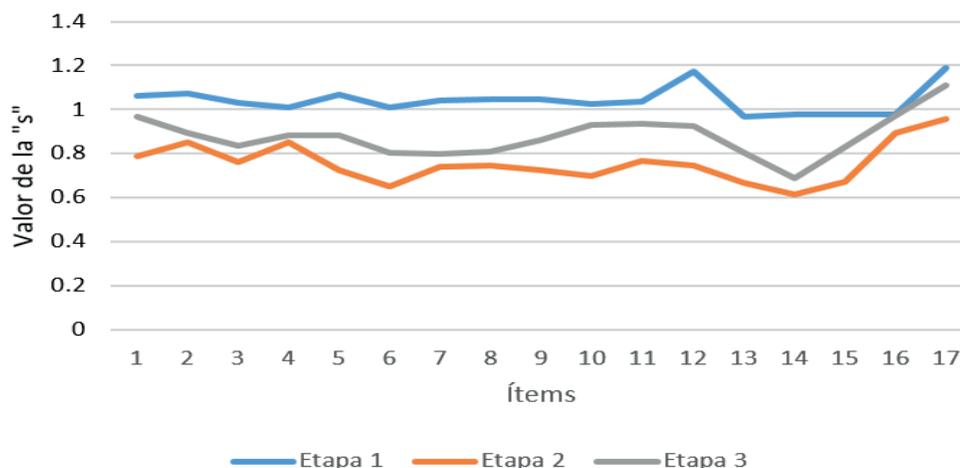
En cuanto a las sugerencias que son de interés para los tutorados(as), las etapas 1 y 2 piensan que es necesario atender el estrés y la motivación académica, mientras que en la etapa 3, las relaciones de pareja son lo más

importante. Ambos temas no están comprendidos en la estrategia del PT y por dicha razón los tutores(as) no han tenido formación profunda al respecto.

Uno de los aspectos que puede explicar los resultados es el perfil de los tutorados(as). El 54.7% de la Etapa 1 y el 40% de la Etapa 2, se encuentran en la fase final de la adolescencia (OMS, s.f.); algo sumamente importante para la elección de los tutores(as), pues es aquí cuando el tutorado(a) precisa de adultos que demuestren valores y una actitud flexible y a la vez firme en el reconocimiento de los límites sociales; así mismo, que juegue un rol claro y objetivo en su vida personal, social y sexual. Todo lo anterior coadyuvará al discente al logro de su identidad (González, 2004).

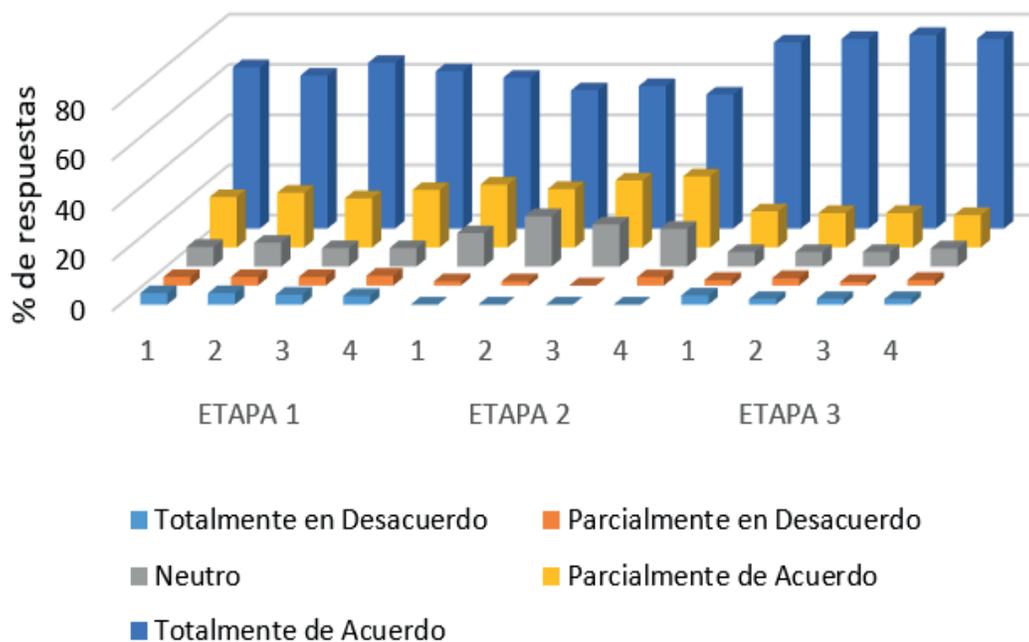
El grueso de ellos(as) se encuentran en la adolescencia tardía: 38.3% de la Etapa 1; 16.2% de la Etapa 2 y, 56.1% de la Etapa 3. En este punto el contexto externo debe legitimar su vocación, que le permita visualizar la satisfacción de sus necesidades económicas futuras (González, 2004). En lo que respecta a la postadolescencia (de 22 a 25 años), el 10.6% corresponde a la Etapa 1; 21.7%, Etapa 2 y, 43.9% corresponde a la Etapa 3. La característica principal es la estabilidad del enamoramiento y la decisión de comprometerse con una pareja; además, acepta a las instituciones sociales y la tradición cultural (González, 2004).

En lo referente a las tendencias, la Gráfica 1 muestra que la mayoría de los ítems de la Etapa 1, tiene una Desviación Estándar > 1; esto puede ser reflejo de que los tutorados(as) no han terminado de entender la naturaleza de las tutorías o los contenidos no se atienden temas de su interés.



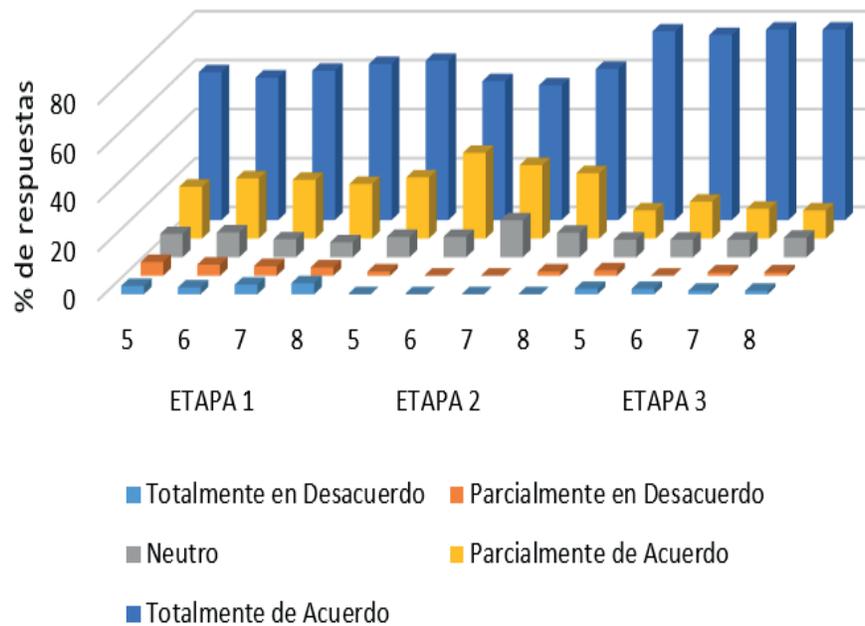
Gráfica 1. Desviación Estándar en las distintas Etapas.

En la variable Actitud Comunicativa ante el Funcionamiento del PT, son los resultados de la Etapa 3, los que muestran un mayor porcentaje de aceptación a las aseveraciones presentadas en el Instrumento que tienen que ver sobre todo con el apoyo que ha recibido de su tutor(a), ver Gráfica 2. La Etapa 1 está relacionada con la formación en Ciencias Básicas; la Etapa 2 con materias propias de la profesión y la Etapa 3, con materias de especialización; en esta última etapa se observa la mayor aceptación lo que podría hablar de una madurez relacionada con las características propias de la postadolescencia.



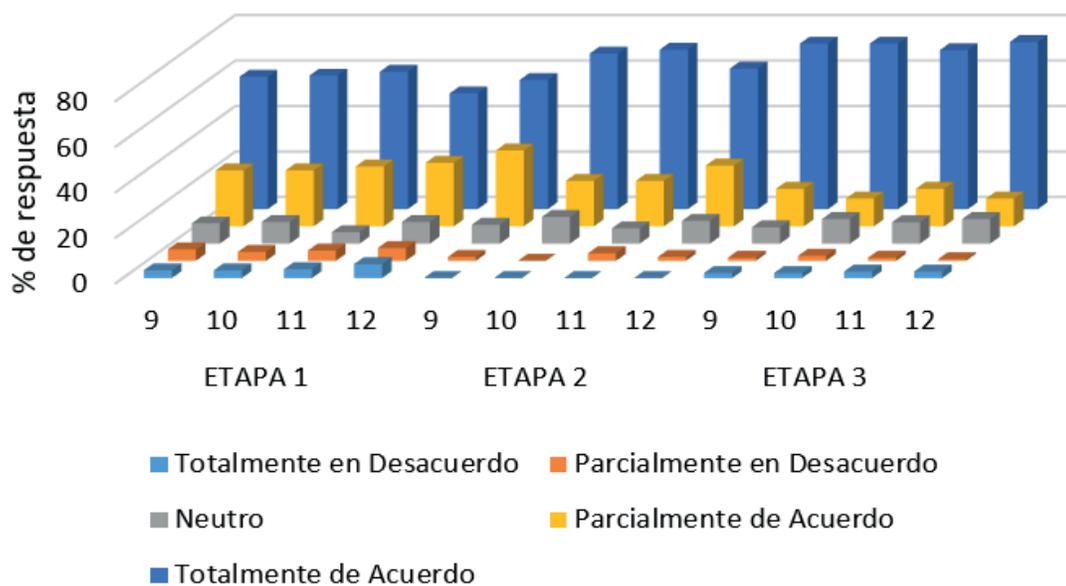
Gráfica 2. Actitud Comunicativa del Funcionamiento del PT en las distintas Etapas.

En la dimensión Actitud comunicativa, se observa que es en la Etapa 2, donde los discentes tienen menor porcentaje de satisfacción comunicacional con sus tutores(as) y sus pares. Este aspecto vuelve a subir en la Etapa 3, donde las relaciones interpersonales se consolidan. Ver Gráfica 3.



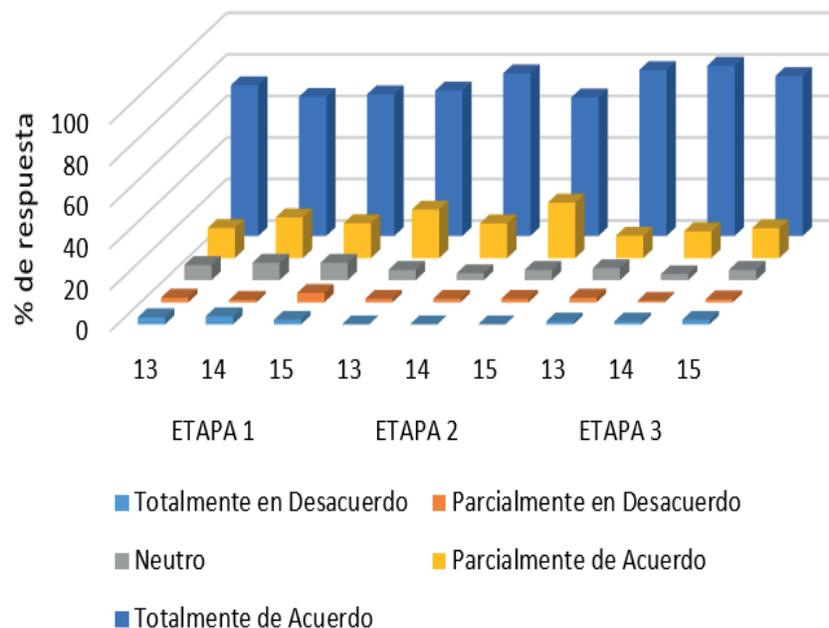
Gráfica 3. Actitud Comunicativa con tutor(a) y pares en las distintas Etapas.

En lo que respecta a la Evaluación de su perfil (Gráfica 4), que tiene que ver con una actitud activa ante el PT, la curva de la opción de respuesta Totalmente de Acuerdo, incrementa conforme se avanza en la carrera, lo que habla de autonomía, actitud positiva ante el PT y compromiso con el Instituto.



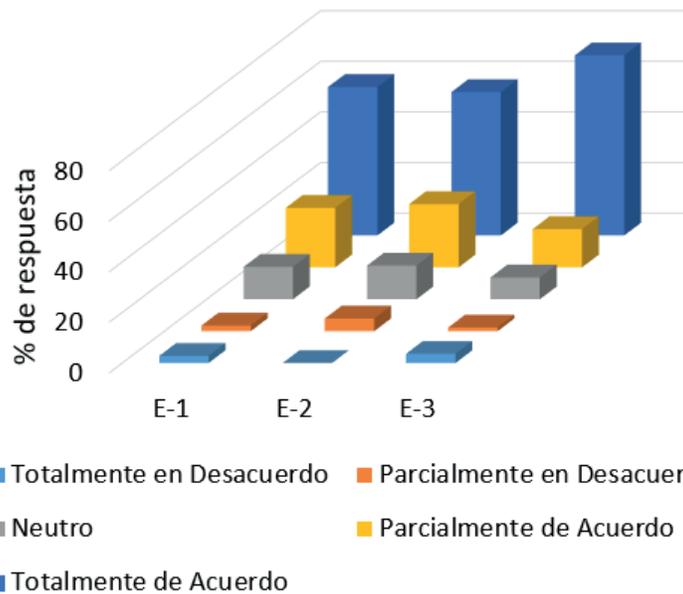
Gráfica 4. Autoevaluación de su Perfil en las distintas Etapas.

En la dimensión de actitudes ante el Mundo de la vida y del Sistema, el resultado que llaman la atención es del ítem 14 (Soy responsable de mi formación Académica) con 67%, 78.3 y 82% respectivamente en las etapas 1, 2 y 3; lo que manifiesta un avance gradual en este tipo de valoración (ver Gráfica 5).



Gráfica 5. Autoevaluación ante el Mundo y el Sistema en las distintas Etapas.

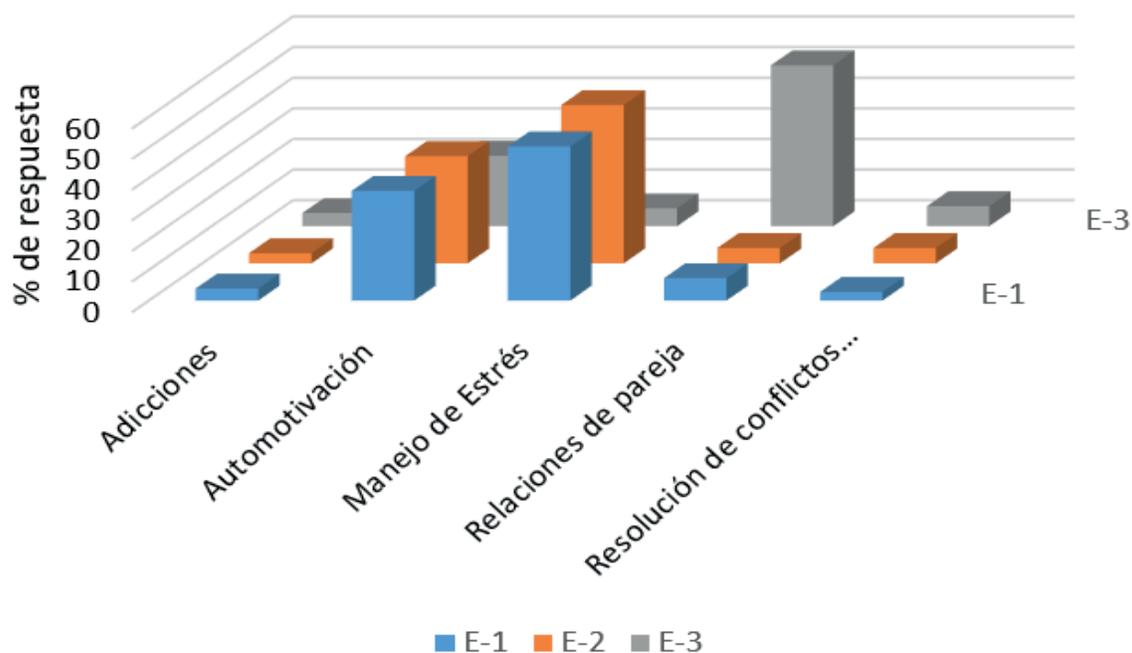
El siguiente subtema está compuesto de un ítem y tiene que ver con una variable relevante: 16. Me siento completamente satisfecho(a) con el PT. En la Figura 8 se aprecia que al final de la carrera los discentes están Totalmente de Acuerdo con tal aseveración en un 71.2%; en la Etapa 2, con 56.7% y la Etapa 1, con 58.7%; es decir, existe un salto de 10 puntos porcentuales entre las dos primeras etapas y la tercera. Ver Gráfica 6.



Gráfica 6. Actitud ante el contenido del PT en las distintas Etapas.

En lo que respecta a la Autoevaluación Espiritual, los tutorados(as) reflejan un crecimiento porcentual conforme avanzan las etapas: Etapa 1, 48%; Etapa 2, 56.7% y, Etapa 3, 64%. A medida que se avanza en los estudios, los discentes se perciben con mayor autoestima y con valores consolidados.

La última dimensión, constituida por un ítem, ofrece cinco opciones para que el participante elija aquella que considera necesaria atender. Mientras en las etapa 1 y 2 los discentes piensan que requieren técnicas de automotivación y para el manejo del estrés; en la Etapa 3, lo que resulta importante son las relaciones de pareja. Estos resultados están relacionados con las etapas adolescentes. Ver Gráfica 7.



**Gráfica 7. Sugerencias por parte del tutorado(a).
Discusión y Conclusiones**

Discusión sobre los tutorados(as)

Debido a la naturaleza dialéctica entre Tutor(a) – Tutorado(a), los resultados tienden a evaluar más el funcionamiento, que la organización. La segunda está intrínseca en los modelos tutoriales existentes en la Institución: (a) Tutores(as) de clase y, (b) Tutoría integral. A continuación se discute la dimensión que involucra la valoración funcional del PT.

Actitud Comunicativa ante el Funcionamiento del PT

Para la Etapa 1, esta dimensión tiene que ver con temas de inducción universitaria. Los resultados muestran que la opción Totalmente de Acuerdo, obtiene una aceptación por arriba del 60% en todos los ítems. Los Tutorados(as) están conscientes que comprenden los aspectos medulares que implican su formación profesional; su perfil de ingreso y egreso; la

naturaleza y los alcances de la ingeniería que eligieron; sus fortalezas y áreas de oportunidad escolar y todas las áreas que involucran y complementan su trayectoria académica.

Esta etapa tutorial puede ser determinante en la decisión de abandonar o continuar los estudios. Silva (2011) resalta que si bien existen factores externos que están fuera del alcance de la escuela, hay también variables que son propias del ambiente institucional. De acuerdo con la autora, la experiencia áulica puede permitir instrumentar programas de apoyo y estrategias que transformen la experiencia personal y estimular el compromiso y la persistencia del Tutor(a) para trabajar en dos aspectos: la atención integral y la buena calidad educativa.

La relevancia de los resultados radica en el hecho de que los estudios a nivel superior son más importantes que nunca por los adelantos tecnológicos, la digitalización y la innovación (OCDE, 2018). Considerando la característica económica de los Tutorados(as) (promedio de ingresos familiares: \$4,000), Silva (2011) señala que los jóvenes con un origen social pobre y marginal y que además tienen un bajo capital escolar previo, tienen menores posibilidades de sobrevivir los estudios superiores; la autora (citando a Tinto, 2004), destaca los obstáculos más serios que enfrentan los alumnos(as): (a) idea vaga de los estudios universitarios e incertidumbre; (b) valoración negativa de lo que están recibiendo y el costo que tiene; (c) dificultades de adaptación; (d) insuficientes competencias académicas; (e) grado de compromiso débil.

Sin embargo, aunque la aspiración es la no deserción, ésta no necesariamente es una calamidad. En el trabajo de Vries, Romero y Hernández (2011), distinguen dos tipos de desertores: los que decidieron o necesitaron trabajar (51.4%) y los que optaron por otra carrera (41.7%); que constituyen el 93.1% de la población. Es decir, muchos de ellos(as) no deberían considerarse como tal, ya que las decisiones personales no implicaron el haber terminado como desempleados o haber causado costos financieros para la sociedad. Al momento del cierre de su investigación, solo el 0.8% estaba buscando empleo.

La Etapa 2 del PT tiene como objetivo “lograr desarrollar una identidad profesional a través del desarrollo de habilidades de comunicación verbal y escrita, asertividad, empatía, toma de decisiones, liderazgo y conciencia de proyecto y estilo de vida saludable” (Instituto Tecnológico Superior Progreso, s.f., a., p. 11). Los resultados muestran que la opción Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo, tienen una aceptación arriba del 23 y 55% respectivamente en todos los ítems; lo que significa que los Tutorados(as) reconocen que el Tutor(a) orienta sobre las experiencias educativas, de acuerdo al desempeño, avance curricular, calificaciones y lo ayuda a autorregular sus procesos de aprendizaje (metacognición) además que genera reflexión sobre sus avances académicos. Lo anterior representa una gestión eficiente por parte de los Tutores(as) en cuanto al seguimiento y a las acciones de desarrollo de identidad profesional.

En lo que respecta al proyecto de vida, éste inicia su diseño considerando el potencial e intereses personales y profesionales del Tutorado(a).

El proyecto formativo y profesional forma parte del proyecto vital de cada persona, y representa el sentido que cada uno quiere darle a su vida en relación con el desarrollo profesional y el desempeño de determinados roles que considera relevantes. Así, las decisiones que se tomen en las distintas transiciones vitales, deben vincularse con este proyecto vital (Álvarez, López y Pérez, 2015, p. 6).

Autores como Cruz (2014), Álvarez, López y Pérez (2015), Gómez y Royo (2014), proponen reforzar esta área de manera que los Tutorados(as) afronten con responsabilidad su proceso de crecimiento y desarrollo personal, familiar y profesional; orientándolos a cuestionar, inclusive, los roles tradicionales de género. Los resultados mostraron que el Tutorado(a) es alentado a participar en actividades que complementan su formación profesional, tales como congresos, estancias, inviernos y veranos empresariales, talleres y cursos extraescolares.

Para la Etapa 3 el objetivo es “asegurar la eficiencia terminal de los tutorados así como proporcionar orientación profesional para una adecuada integración

al medio laboral” (ITSP, s.f., a., p. 11). Los resultados mostraron que las opciones Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo, tienen una aceptación arriba del 13 y 75% respectivamente en todos los ítems. Los temas centrales son la incursión a la vida laboral y el desarrollo profesional, así como la toma de decisiones autónomas.

El reto para el Tutor(a) en esta etapa no es menor, ya que la incorporación al mercado laboral de los futuros profesionistas es compleja. Aspectos como la incertidumbre económica mundial; la poca oferta laboral; las aspiraciones personales, el contexto socioeconómico y los antecedentes familiares se involucran en esta transición escuela-trabajo. En la Encuesta Nacional de la Juventud, se indica que los asalariados de México están situados en empleos de precariedad moderada a muy alta; solo la tercera parte del total tiene un empleo con bajas o nulas condiciones de precariedad (Oliveira, 2006, citado por Salas y Murillo, 2013). Además, la débil acumulación de experiencia incidirá negativamente en el salario que percibirán en los próximos años (Coloma y Vial, 2003, citado por Salas y Murillo, 2013); así como las cambiantes condiciones de contratación y la duración o indefinición de la jornada laboral (Delgado y Márquez, 2007; Oliveira, 2006, citados Salas y Murillo, 2013).

Las habilidades requeridas para orientar al Tutorado(a) al mercado laboral, no están consideradas en el Perfil del Tutor del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (2012) ni en el Manual del Tutor del ITSP (s.f. b); por lo que, dadas las condiciones señaladas, y de acuerdo a los objetivos de la actividad tutorial, el trabajo del Tutor(a) está fuera de su acción, al menos en teoría.

Los resultados de las tres etapas en este primer subtema, confirman la naturaleza del acompañamiento que hace el Tutor(a) al involucrar al estudiante para que sea el actor central que dirige y controla el perfeccionamiento de su proyecto educativo integral. González (2008) clasifica esta práctica en tres esferas de actuación: (a) la construcción de una relación significativa entre Tutor(a) y Tutorado(a), que implica “apoyo mutuo, respeto y la búsqueda de la autonomía de los participantes” (p.15); (b) la manifestación de la persona misma del Tutor(a) para la construcción de dicha relación, refiriéndose a “La

manera en que este se ubica en el mundo, su posición ante la vida, su ser docente y académico [...] Su concepción y sentir frente a su tarea docente y formativa, su propia experiencia de formación profesional” (p. 15) y, (c) la elaboración del plan de vida y formación profesional “como la herramienta clave para involucrar al alumno en la dirección y control de su trayectoria escolar y realizar su seguimiento” (p. 14).

Conclusión

La problemática identificada por Habermas sobre la práctica investigativa de la Primera Generación de la Escuela de Frankfurt, que si bien abrió el panorama al pensamiento y acción, tuvo como consecuencias la deshumanización de la persona al reducir su autonomía y la eficacia de sus relaciones interpersonales (burocratizando a la sociedad y despolitizando a los ciudadanos). El autor trata de vincular la teoría con la realidad imparcial del positivismo de la segunda mitad del siglo XIX, considerando que los resultados del estudio de las problemáticas sociales son reduccionistas al no tomar en cuenta los valores e intereses de las personas.

Habermas propone una Teoría donde la sociedad se construye a sí misma (bildung) y tal construcción se concatena a los conceptos utilizados en la Sociedad del Conocimiento [SC] para el posible análisis de la educación terciaria. De los seis pilares que sostienen a esta última, todos involucran una dialéctica con los Mundos propuestos por la TAC. El ser humano se concibe en sus tres ámbitos: cognitivo, emotivo y social. Además, por esta estrecha vinculación entre la naturaleza del ser humano y por la necesidad identificada de formación integral universitaria, la Teoría se convirtió en la guía para tratar de responder el ¿cómo? y describir el objeto de estudio.

El PT del ITSP se percibe como un programa consolidado, con amplia aceptación por parte de los tutorados(as) y fortalezas destacables como la Dimensión V: Autoevaluación de Actitudes ante el Mundo de la Vida y del Sistema, que sintetiza las categorías de la TAC; es el resultado de cómo nos relacionamos a través de la influencia (sobre todo de manera fáctica a partir de razonamientos científicos o por experiencias que son posibles de validar o ya están institucionalizadas); lo que implica la comprensión y la aceptación de los roles sociales, provocando que las Acciones Teleológicas se confirmen por la concordancia entre las visiones de los Mundos (Martínez, 2019).

Por otro lado, algunos resultados con gran aceptación (como la dimensión Actitud Comunicativa ante el Funcionamiento del PT) dan pie a nuevas

investigaciones, como por ejemplo: en la etapa 1, en el área de inducción, analizar el fenómeno de la deserción en el primer año de estudios, considerando variables como ingresos familiares, experiencia áulica y perfil vocacional. Para la etapa 2 y 3, que conciernen al desarrollo de identidad profesional y eficiencia terminal, respectivamente, sería necesario valorar las habilidades de comunicación verbal y escrita, asertividad, empatía, toma de decisiones, liderazgo, conciencia de proyecto y estilo de vida saludable.

Vale subrayar que el enfoque para describir la práctica tutorial a través de teorías consolidadas abre posibilidades de análisis no previstas en otros estudios similares y la coherencia entre esta y los instrumentos utilizados (como se observa en el cuadro relacional o cuadro de constructo).

Referencias

Alútiz, J. (2002). Las fuentes normativas de la moralidad pública moderna. Las contribuciones de Durkheim, Habermas y Rawls. (Tesis de Doctorado). Universidad de Navarra, España.

Álvarez, P, González, M. y López, D. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo: Un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradigma*, 30(2), 7-20. Recuperado 15 febrero 2018, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200002&lng=es&tlng=es

Álvarez, P., López, D. y Pérez, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Actualidades Investigativas en Educación*. 15(1). Recuperado 20 febrero 2018, de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a17v15n1.pdf>

ANUIES (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. Recuperado 10 enero 2018, de: <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>

Berger, P., Luckmann, T. (2001). La construcción social de la realidad. (17ma reimp). Buenos Aires: Amorroutor Editores.

CACEI (2018). Marco de Referencia 2018 del CACEI en el Contexto Internacional. Recuperado 17 marzo 2018, de http://www.cacei.org/docs/marco_ing_2018.pdf

Castañeda, R. (2011). El proceso de cambio en las organizaciones. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Castellares, K. (2016). El docente universitario como tutor: la experiencia en los estudios generales. *En Blanco & Negro*, 7 (2), 84-93. Recuperado 1 septiembre

de 2018, de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/16110>

Cruz, B. (2014). Un acercamiento al proyecto de vida de jóvenes universitarios. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado 5 abril 2018, de: <http://200.23.113.51/pdf/30840.pdf>

Daros, W. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques*, XIV (1), 73-112. Recuperado 5 diciembre de 2017, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25914108>

Díaz, Z. y Márquez, A. (2008). La Modernidad en Habermas: Del “sistema” (represor) al “mundo de Vida” (liberador). *UNICA*, 9 (21), 71-97. Recuperado 5 octubre de 2018, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118398004>

Forero, F. (julio- diciembre, 2013). El Hegel de Habermas: la Teoría de la acción comunicativa como precisión y desarrollo del programa esbozado en la filosofía hegeliana del periodo de Jena. *Revista Colombiana de Sociología*. 36(2), 49-80. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/rcs>

García, J. (1993). Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas. *Revista de Educación*. 302, 129-164. Recuperado 3 noviembre 2018, de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/490/19/0>

García, Z., Pérez, M. y Burguera, J. (2016). Evaluación del programa institucional de tutoría de la Universidad Michoacana centrada en el modelo CIPP. Recuperado 5 abril de 2018, de: <https://oa.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/11/oa-rg-0000562.pdf>

Gómez, V. y Royo, P. (2015). Nuevas subjetividades y proyecto de vida: jóvenes universitarios de la VII región del Maule, Chile. *Revista de Estudios Sociales*, (53), Recuperado 5 enero de 2020, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=815/81540730008>

González, J. (2004). Adolescencia. En Universidad de Guadalajara (Ed.), Herramientas para la acción tutorial (13-26). Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado 23 octubre 2018, de: <http://itesrc.edu.mx/tutorias/docs/HERRAMIENTAS%20PARA%20LA%20ACCION%20TUTORIAL.pdf>

González, R. (2008). Herramientas Básicas para el Acompañamiento Tutorial. Remo, 6(14), 12-18. Recuperado 3 abril 2018, de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n14/a03.pdf>

Habermas, J. (1987a). Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social. Madrid, Taurus.

Habermas, J. (1987b). Teoría de la Acción Comunicativa, II. Crítica de la Razón Funcionalista. Madrid, Taurus.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista M. (6ta. Ed.). (2014). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Instituto Tecnológico Superior Progreso (s.f. a). Informe Rendición de Cuentas 2017. Recuperado 5 enero 2018, de http://www.itsprogreso.edu.mx/INFORME_RENDICION_DE_CUENTAS_2017_ITSPROGRESO.pdf

Instituto Tecnológico Superior Progreso (s.f. b). Manual de Tutorías. Recuperado 5 enero 2018, de <http://www.itsprogreso.edu.mx/tutorias/>

Jokisch, R. (2000). Apuntes sobre la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, desde el punto de vista, de la Teoría de las Distinciones. Estudios Políticos, 24, 81- 128. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2000.24.37279>

Labrador, A. (mayo-agosto, 2015). Jürgen Habermas: Acción Comunicativa, Reflexividad y Mundo de Vida. Acta Sociológica, 67, 24-61. Recuperado 5 diciembre 2018, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/50033>

Martínez, J. (2019). Organización y funcionamiento sistémico del Programa de Tutorías en el Instituto Tecnológico Superior Progreso (ITSP). (Tesis de Doctorado). Centro de Estudios Superiores del Sureste, México.

Montero, F. (1992). Mundo y acción comunicativa según Habermas. Fragmentos de Filosofía. 1, 149-166. Recuperado 7 abril 2018, de: http://institucional.us.es/revistas/es/fragmentos-de-filosofia/num_1

OCDE (2018). La OCDE sostiene que es necesario redoblar los esfuerzos para mejorar la equidad en la educación.

OMS (s.f.). Desarrollo en la adolescencia. Recuperado 4 octubre 2018, de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Pérez, J. (2007). Estudio exploratorio sobre el tema de la espiritualidad en el ambiente laboral. Anales de Psicología, 23 (1), 137-146. Recuperado 3 marzo 2020, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723117>

Pola, Y., y Avendaño, V. (2015): “La eficiencia terminal en el nivel superior en México”, Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado 5 diciembre 2018, de <http://www.eumed.net/rev/atlante/10/rendimiento-escolar.html>

Quero, M., González, M. y Judith, D. (mayo-agosto, 2013). Pertinencia de los términos validez y fiabilidad en investigaciones de la complejidad social. Opción, 29 (71), pp. 45-56. Recuperado 16 septiembre 2018, de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31030401003.pdf>

Reyes, O. (2014). La identificación del perfil universitario con los alumnos de nuevo ingreso. Boletín, 1 (2). Recuperado 16 de septiembre de 2018, de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/atotonilco/n2/m3.html>

Rodríguez, M. (2014). Perspectivas de la comunicación desde la Teoría de

la Acción Comunicativa de Jünger Habermas. *Visión Educativa IUNAES*, 7(16), 47-57. Recuperado 18 enero de 2019, de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4713685.pdf>

Salas, I. y Murillo, F. (2013). Los profesionistas universitarios y el mercado laboral mexicano: convergencias y asimetrías. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 63-81. Recuperado 5 septiembre 2019, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100004&lng=es&tlng=es

Salgado, A. (2017). Espiritualidad y educación: retos y desafíos en la formación universitaria de estudiantes de Psicología. En *Memorias. VI Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Colombia. ISBN: 978-9962-5571-3-5

Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33 (spe), 102-114. Recuperado 10 diciembre 2017, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es

Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (2012). *Manual del Tutor del SNIT*. Recuperado 3 enero 2018, de: <http://www.itmexicali.edu.mx/tutorias/manual.pdf>

Solares, B. (1996). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 163, 9-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1996.163.49649>

Tecnológico Nacional de México (2015). *Manual de Lineamientos Académico-Administrativos del Tecnológico Nacional de México*. Recuperado 3 diciembre 2017, de http://www.itq.edu.mx/lineamientos/Manual_de_Lineamientos_TecNM.pdf

Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre

educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina, *Universidades*, (47), 31-46. Recuperado 4 marzo 2018, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318570005>

Vries, P., Romero, J. y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49. Recuperado 6 octubre 2019, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000400002&lng=es&tlng=es

Anexos

Instrumentos

Instrumento para Tutorados(as), Etapa 1. Tutoría Inicial.

Instrucciones. A continuación, se te presenta una serie de ítems que EVALÚA TODA LA ETAPA 1 DE TUTORÍAS (DE 1ro A 3er SEMESTRE); por favor, contesta seleccionando aquella que más se acerque a tu respuesta. Los resultados que se obtengan serán de gran ayuda para la mejora continua del programa de tutorías. Es importante señalar que todos los datos que proporcionen serán manejados de forma confidencial.

Datos Sociodemográficos

i.- Edad

17-18	19-20	21-22	23-24	Más de 24
-------	-------	-------	-------	-----------

ii.- Género

Hombre	Mujer	Otro
--------	-------	------

iii.- Estado Civil.

Casado/a	Soltero/a	Divorciado/a	Viudo/a	Unión Libre
----------	-----------	--------------	---------	-------------

iv.- ¿Trabajas?

Sí	No
----	----

v.- ¿Cuántos hijos tienes?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Lee cuidadosamente cada una de las preguntas y marca el número que describa mejor tu opinión, con base a la escala siguiente: del 1 al 5, donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 5 es "totalmente de acuerdo". Recuerda que se evalúa toda la Etapa 1 de tutorías que has cursado.

Sección 1. Actitud comunicativa ante el funcionamiento del Programa de Tutorías.

Estoy satisfecho(a) con el apoyo que he recibido de mi tutor(a) para:

1.- Explicarme las áreas de formación, créditos, perfil de ingreso y egreso de mi plan de estudios, como base para elegir mis experiencias educativas.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

2.- Comparar entre el concepto que tenía de mi carrera y mis posibilidades académicas y profesionales que tendré en un futuro.

3.- Reconocer mis fortalezas y debilidades como estudiante, analizando mis capacidades, desempeño académico e intereses personales y profesionales.

4.- Proporcionarme información útil acorde con mis intereses y necesidades: servicios universitarios, actividades académicas, sociales, deportivas, culturales, veranos de investigación, inviernos empresariales, entre otros.

Sección 2. Actitud comunicativa con tutor(a) y pares

5.- La comunicación y cordialidad que establezco con mi tutor(a) y compañeros(as) es excelente.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

Durante tus sesiones, tu tutor(a) académico(a):

6.- Incluyó temas y actividades relacionados con mis intereses, necesidades e historial académico.

7.- Resolvió mis dudas o me canalizó adecuadamente con quien pudo resolverlas.

8.- Demostró disponibilidad de tiempo para atenderme.

Sección 3. Autoevaluación de su perfil

9.- Puedo identificar mis necesidades administrativas, académicas, personales y profesionales de manera autónoma.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

- 10.- Tengo actitud positiva para participar en las actividades tutoriales.
 11.- Me siento comprometido(a) con el ITSP.
 12.- Tengo disposición para participar en actividades diversas que fortalezcan el Programa de Tutorías.

Sección 4. Autoevaluación de actitudes ante el mundo de la vida y el sistema

- 13.- Estoy dispuesto(a) a recibir orientación y apoyo del tutor.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

- 14.- Soy responsable de mi formación académica.
 15.- Es importante mi participación en cada una de las actividades para favorecer mi desarrollo personal, académico y profesional.

Sección 5. Actitud ante el contenido estratégico del PT

- 16.- Me siento completamente satisfecho(a) con el Programa de Tutorías.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

Sección 6. Autoevaluación espiritual

- 17.- Gracias al Programa de Tutorías he mejorado mi autoestima y consolidado mi escala de valores.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

Sección 7. Sugerencias por parte del tutorado

- 18.- ¿Qué temas o actividades que te gustaría desarrollar durante las sesiones de Tutorías?

Manejo del estrés	Resolución de conflictos familiares	Relaciones de pareja	Adicciones	Automotivación o superación personal
-------------------	-------------------------------------	----------------------	------------	--------------------------------------

Instrumento para Tutorados, Etapa 2. Tutoría de Seguimiento.

Instrucciones. A continuación, se te presenta una serie de ítems que evalúan la Etapa 2, de tutorías, comprendida entre los semestres 4, 5 y 6; por favor, contesta seleccionando aquella que más se acerque a tu respuesta. Los resultados que se obtengan serán de gran ayuda para la mejora continua del programa de tutorías. Es importante señalar que todos los datos que proporcionen serán manejados de forma confidencial.

Datos Sociodemográficos

i.- Edad

19-20	21-22	23-24	Más de 24
-------	-------	-------	-----------

ii.- Género.

Hombre	Mujer	Otro
--------	-------	------

iii.- Estado Civil.

Casado/a	Soltero/a	Divorciado/a	Viudo/a	Unión Libre
----------	-----------	--------------	---------	-------------

iv.- ¿Trabajas?

Sí	No
----	----

v.- ¿Cuántos hijos tienes?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Lee cuidadosamente cada una de las preguntas y marca el número que describa mejor tu opinión, con base a la escala siguiente: del 1 al 5, donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 5 es "totalmente de acuerdo". Recuerda que se evalúa toda la Etapa 2 de tutorías que has cursado.

Actitud comunicativa ante el funcionamiento del Programa de Tutorías.

Estoy satisfecho(a) con el apoyo que he recibido de mi tutor(a) para:

- 1.- Orientarme en la elección de mis experiencias educativas para el siguiente periodo, a partir de mi desempeño académico, avance crediticio y calificaciones obtenidas.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

- 2.- Identificar las relevancias de las experiencias educativas que curso para mi formación profesional.
 3.- Reconocer la importancia de definir mi proyecto de vida en relación con mis capacidades, desempeño académico e intereses personales y profesionales.
 4.- Incentivarme a participar en actividades que complementan mi formación integral: programa de movilidad, actividades académicas, deportivas, culturales, de salud, veranos de investigación, inviernos empresariales, entre otras.

Actitud comunicativa con tutor(a) y pares

5.- La comunicación y cordialidad que establezco con mi tutor(a) y compañeros(as) es excelente.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

Durante tus sesiones tu tutor(a) académico(a):

6.- Incluyó temas y actividades relacionados con mis intereses, necesidades e historial académico.

7.- Resolvió mis dudas o me canalizó adecuadamente con quién pudo resolverlas.

8.- Demostró disponibilidad de tiempo para atenderme.

Autoevaluación de tu perfil

9.- Puedo identificar mis necesidades administrativas, académicas, personales y profesionales de manera autónoma.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

10.- Tengo actitud positiva para participar en las actividades tutoriales.

11.- Me siento comprometido(a) con el ITSP.

12.- Tengo disposición para participar en actividades diversas que fortalezcan el programa de Tutorías.

Autoevaluación de actitudes ante el mundo de la vida y el sistema

13.- Estoy dispuesto(a) a recibir orientación y apoyo del tutor.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

14.- Soy responsable de mi formación académica.

15.- Es importante mi participación en cada una de las actividades para favorecer mi desarrollo personal, académico y profesional.

Actitud ante el contenido estratégico del PT

16.- Me siento completamente satisfecho(a) con el Programa de Tutorías.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

Autoevaluación espiritual

17.- Gracias al Programa de Tutorías he mejorado mi autoestima y consolidado mi escala de valores.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

Sugerencias por parte del tutorado

18.- ¿Qué temas o actividades que te gustaría desarrollar durante las sesiones de Tutorías?

Manejo del estrés	Resolución de conflictos familiares	Relaciones de pareja	Adicciones	Automotivación o superación personal
-------------------	-------------------------------------	----------------------	------------	--------------------------------------

Instrumento para Tutorados, Etapa 3. Tutoría de Egreso.

Instrucciones. A continuación, se te presenta una serie de ítems que evalúan la Etapa 2, de tutorías, comprendida entre los semestres 7, 8 y 9; por favor, contesta seleccionando aquella que más se acerque a tu respuesta. Los resultados que se obtengan serán de gran ayuda para la mejora continua del programa de tutorías. Es importante señalar que todos los datos que proporcionen serán manejados de forma confidencial.

Datos Sociodemográficos

i.- Edad.

21-22	23-24	Más de 24
-------	-------	-----------

ii.- Género.

Hombre	Mujer	Otro
--------	-------	------

iii.- Estado Civil.

Casado/a	Soltero/a	Divorciado/a	Viudo/a	Unión Libre
----------	-----------	--------------	---------	-------------

iv.- ¿Trabajas?

Sí	No
----	----

v.- ¿Cuántos hijos tienes?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Lee cuidadosamente cada una de las preguntas y marca el número que describa mejor tu opinión, con base a la escala siguiente: del 1 al 5, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 es “totalmente de acuerdo”. Recuerda que se evalúa toda la Etapa 3 de tutorías que has cursado.

Actitud comunicativa ante el funcionamiento del Programa de Tutorías.

Estoy satisfecho(a) con el apoyo que he recibido de mi tutor para:

1.- Evaluar mis opciones que tengo para cursar servicio social o realizar mis prácticas profesionales, en congruencia con mi perfil de egreso.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

2.- Orientarme sobre mis opciones laborales y de desarrollo profesional (campo laboral, estudios de posgrado o certificaciones).

3.- Impulsarme a tomar decisiones de manera independiente, informada y congruente con mi escala de valores.

4.- Incentivarme a participar en actividades que complementan mi formación integral: programa de movilidad, actividades académicas, deportivas, culturales, de salud, veranos de investigación, inviernos empresariales, entre otras.

Actitud comunicativa con tutor(a) y pares

5.- La comunicación y cordialidad que establezco con mi tutor(a) y compañeros(as) es excelente.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

Durante tus sesiones tu tutor(a) académico(a):

6.- Incluyó temas y actividades relacionados con mis intereses, necesidades e historial académico.

7.- Resolvió mis dudas o me canalizó adecuadamente con quién pudo resolverlas.

8.- Demostró disponibilidad de tiempo para atenderme.

Autoevaluación de tu perfil

9.- Puedo identificar mis necesidades administrativas, académicas, personales y profesionales de manera autónoma.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

10.- Tengo actitud positiva para participar en las actividades tutoriales.

11.- Me siento comprometido(a) con el ITSP.

12.- Tengo disposición para participar en actividades diversas que fortalezcan el programa de Tutorías.

Autoevaluación de actitudes ante el mundo de la vida y el sistema

13.- Estoy dispuesto(a) a recibir orientación y apoyo del tutor.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

14.- Soy responsable de mi formación académica.

15.- Es importante mi participación en cada una de las actividades para favorecer mi desarrollo personal, académico y profesional.

Actitud ante el contenido estratégico del PT

16.- Me siento completamente satisfecho(a) con el Programa de Tutorías.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

Autoevaluación espiritual

17.- Gracias al Programa de Tutorías he mejorado mi autoestima y consolidado mi escala de valores.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

Sugerencias por parte del tutorado

18.- ¿Qué temas o actividades que te gustaría desarrollar durante las sesiones de Tutorías?

Manejo del estrés	Resolución de conflictos familiares	Relaciones de pareja	Adicciones	Automotivación o superación personal
-------------------	-------------------------------------	----------------------	------------	--------------------------------------

Instrumento para Tutores(as).

Instrucciones. - El propósito de esta encuesta es identificar las áreas de oportunidad del Programa de Tutorías del ITSP, que permitirá aportar nuevas ideas y mejoras al programa y a las competencias y experiencias del Tutor.

Se te solicita de la manera más atenta, que contestes honesta, objetiva y verazmente los siguientes ítems, que sin lugar a duda serán de mucha utilidad.

Es importante señalar que todos los datos que proporciones serán manejados de forma confidencial.

Datos Sociodemográficos

i.- Edad.

Menos de 30	30-40	41-45	46-50	Más de 50
-------------	-------	-------	-------	-----------

ii.- Género.

Hombre	Mujer	Otro
--------	-------	------

iii.- Estado Civil.

Casado/a	Soltero/a	Divorciado/a	Viudo/a	Unión Libre
----------	-----------	--------------	---------	-------------

iv.- Nivel Académico.

Licenciatura	Maestría	Doctorado
--------------	----------	-----------

v.- Años de servicios en el ITSP.

Menos de 3	De 3 a 5	De 6 a 10	De 11 a 15	Más de 15
------------	----------	-----------	------------	-----------

Lee cuidadosamente cada una de las preguntas y marca el número que describa mejor tu opinión, con base a la escala siguiente: del 1 al 5, donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 5 es "totalmente de acuerdo".

Autoevaluación Organizacional

1.- El Programa de Tutorías está respaldado por un Comité Promotor de Tutorías (o similar) que participa continuamente en la toma de decisiones a nivel institucional.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

2.- Todos los actores del proceso tutorial, desde el Director hasta los tutorados, se involucran en el Programa de Tutorías.

3.- El área académica le da la importancia necesaria a la operación del Programa de Tutorías.

4.- La operación del PT ha generado nuevas figuras administrativas.

5.- El Programa de Tutorías resuelve los problemas de deserción, bajo aprovechamiento y baja eficiencia terminal.

6.- Se da seguimiento al PT por parte de las autoridades institucionales.

7.- Fui elegido debido a que cumplo con el perfil del tutor del Tecnológico Nacional de México.

8.- Me capacito constantemente.

9.- Los formatos e instrumentos que utilizo son pertinentes y prácticos, y me permiten un seguimiento eficiente de mis tutorados.

Autoevaluación de su perfil

10.- Mi capacidad de relación interpersonal, tales como empatía, autenticidad, madurez, responsabilidad y sociabilidad, son suficientes para mi actuación tutorial.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

11.- Mis saberes en cuanto a Psicología, Pedagogía y Filosofía han coadyuvado al cumplimiento de mis funciones tutoriales (establecidas en el perfil del tutor del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos).

12.- Tengo la capacidad necesaria para aplicar con destreza y técnica los tres campos disciplinares anteriores.

13.- Actúo de manera pertinente con la misión y visión del Instituto.

14.- Domino la generalidad del plan de estudios.

Autoevaluación de su práctica

15.- Cumplo en tiempo y forma las solicitudes de la Coordinación de Tutorías y de las Coordinaciones de carrera.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	----------------------------	---------	-------------------------	-----------------------

16.- Considero las evaluaciones cuantitativa y cualitativa del semestre anterior y diseño estrategias para mejorar los aspectos señalados.

17.- Trabajo de la mano con las instancias correspondientes para atender cuestiones de reprobación, deserción y atención especial.

18.- Cuento con espacios apropiados para llevar a cabo las actividades del Programa de Tutorías.

Autoevaluación espiritual

19.- Considero que el ITSP valora mi trabajo como tutor(a).

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

20.- Mi participación como tutor(a) me resulta satisfactorio.

Autoevaluación del desarrollo basado en normas

21.- Conozco el Programa Nacional de Tutorías del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

22.- Conozco el Manual del Tutor del ITSP.

23.- El Manual del Tutor del ITSP, requiere mejoras.

24.- Es necesario incluir materiales didácticos como complemento al Programa de Tutorías.

25.- Al inicio del semestre, realizo un diagnóstico para la implementación del PT.

Autoevaluación de actitudes ante el mundo de la vida y el sistema

26.- Genero confianza, comunico entusiasmo, adapto la dinámica tutorial, propicio la autonomía, la creatividad y el espíritu crítico, promuevo la creación y recreación del conocimiento y fomento el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

27.- Tengo capacidad en el uso de las TIC, conozco los lineamientos académicos-administrativos vigentes y poseo estudios iguales o afines a la carrera.

Actitud comunicativa entre actores del sistema

28.- Existe una buena comunicación entre los tutores y los profesores.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Instrumento para Coordinadores(as).

Instrucciones. - El propósito de esta encuesta es identificar tu percepción sobre la operatividad del Programa de Tutorías del ITSP, que permita aportar nuevas ideas y mejoras.

Se te solicita de la manera más atenta, que contestes honesta, objetiva y verazmente los siguientes ítems, que sin lugar a duda serán de mucha utilidad.

Es importante señalar que todos los datos que proporcionas serán manejados de forma confidencial.

Datos Demográficos

i.- Edad.

Menos de 30	30-40	41-45	46-50	Más de 50

ii.- Género.

Hombre	Mujer	Otro

iii.- Estado Civil.

Casado/a	Soltero/a	Divorciado/a	Viudo/a	Unión Libre

iv.- Nivel Académico

Licenciatura	Maestría	Doctorado

v.- Años de servicios en el ITSP.

Menos de 3	De 3 a 5	De 6 a 10	De 11 a 15	Más de 15

Lee cuidadosamente cada una de las preguntas y marca el número que describa mejor tu opinión, con base a la escala siguiente: del 1 al 5, donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 5 es "totalmente de acuerdo".

Actitud comunicativa entre actores del sistema

1.- Existe una buena comunicación entre los tutores y los profesores.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

2.- Existe espíritu de cooperación entre tutores.

3.- Existe un ambiente positivo en las relaciones humanas entre los distintos actores del programa tutorial: Comité Promotor de Tutorías (o similar); Coordinaciones; Profesores; Tutores y Tutorados.

4.- Es adecuado el tiempo para la realización de las actividades tutoriales.

5.- Es expedito el acceso a la información escolar de los alumnos.

Autoevaluación organizacional

6.- El Programa de Tutorías resuelve los problemas de deserción, bajo aprovechamiento y baja eficiencia terminal.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutral	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

7.- Se da seguimiento al PT por parte de las autoridades institucionales.

Calidad del sueño con relación al control glucémico de pacientes diabéticos tipo 2

Mirna Mercedes Pedraza Micet¹
Roxana del Socorro González Dzib²
Adrián Alberto Sosa Hernández³

Recepción: 16 de febrero 2021

Aprobado: 29 marzo del 2021

Resumen

La calidad de sueño se relaciona con el control glucémico y con la calidad de vida, por lo que una corta o larga duración de sueño conlleva a un incremento de la hemoglobina glucosilada (HbA1c). En este estudio se comparó la calidad del sueño con respecto al control glucémico de pacientes con Diabetes Mellitus Tipo 2. Se realizó un Estudio observacional, transversal y analítico, realizado en pacientes adscritos al programa DiabetIMSS del turno matutino de la UMF 1, la muestra fue de tipo probabilístico y el análisis estadístico aplicado fue univariado y bivariado. Se estudiaron 125 pacientes, de los cuales el ICSP reportó un 68% de malos dormidores. Solo 36% de los pacientes presentaron niveles de HbA1c <7%, la obesidad se observó en un 53% del total de la muestra. Al analizar el IMC y calidad de sueño se observa que la mayor frecuencia para la buena y mala calidad de sueño se presenta en el grupo de sobrepeso con un 10.4% y 24.8% respectivamente. Según la clasificación de la familia el tipo más frecuente fue nuclear numerosa (37.6%). Se aplicó la Rho de Spearman considerando las escalas de medición de las variables con lo que se demostró una correlación positiva, con una significancia estadística de .000

1. Nombre del autor: Mirna Mercedes Pedraza Micet ,Cargo: Medico Familiar ,Institución: IMSS ,Dirección: Calle 26 #5 Colonia San José, CP 24040, Campeche, Campeche. Correo electrónico: mirnapm86@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9600-4537>

2. Nombre co autor: Dra. Roxana del Socorro González Dzib , Médico Familiar Jefatura de prestaciones médicas IMSS, Campeche. Correo electrónico : roxana.gonzalez@imss.gob.mx. . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4635-9759>

3. Nombre co autor: Dr. Adrián Alberto Sosa Hernández, Medico Epidemiólogo, Jurisdicción Sanitaria Número 1, Piedras Negras Coahuila. Correo electrónico: adrian261083@hotmail.com . . Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7233-5075>

Se reporta una asociación positiva entre la calidad del sueño y el control glucémico respecto de ser un buen o mal dormidor y de tener adecuado o inadecuado control de la hemoglobina glucosilada; este resultado toma realce cuando se trata del primer nivel de atención ya que, por lo general, la calidad del sueño no es evaluada y mucho menos tratada.

Palabras clave: *calidad de sueño, índice de calidad de sueño Pittsburgh, diabéticos tipo 2, hemoglobina glucosilada.*

Abstract

Sleep quality is related to glycaemic control and quality of life; therefore, a short or long sleep length carries an increase of glycosilated hemoglobin (HbA1c). In this study we compare the amount of sleep with glycaemic control in patients with Type 2 Diabetes Mellitus. This study was an observational, cross sectional and analytical study made in patients assigned to the program DIABETIMSS morning shift in the Family Medicine Unit, the sample was probabilistic and the statistical analysis applied was univariate and bivariate. From 125 patients studied, ICSP reported 68% bad sleepers. Only 36% of patients presented HbA1c <7% levels. Obesity was observed in 53% from the total sample. Analyzing BMI and sleep quality its observed that the biggest frequency to good and bad sleep in the overweight group with 10.4% y 24.8% respectively. According to the classification of the family, the most frequent type was numerous nuclear. Spearman's Rho was applied considering the measurement scales of the variables with which a positive connection was proven with a .000 statistical significance. This study reports a positive association sleep quality and glycaemic control with regard to being a good or bad sleeper and having an adequate or inadequate glycosilated hemoglobin control; these findings takes relevance when it's about the first level of attention because generally the sleep quality is not tested and much less treated.

Key words: *sleep Quality, pittsburgh Sleep Quality Index, type 2 Diabetics, glycated hemoglobin*

Introducción

El sueño es una función biológica de central importancia para la mayoría de los seres vivos. Los estudios sobre la fisiología del sueño han demostrado que durante este se produce una diversidad de procesos biológicos de gran relevancia, como la conservación de la energía, la regulación metabólica, la consolidación de la memoria, la eliminación de sustancias de desecho, activación del sistema inmunológico, etc. En la actualidad, el tiempo dedicado a este ha disminuido drásticamente, pero no solo se trata de la cantidad, sino también de la calidad del sueño que se ha visto afectada de forma relevante en todos los grupos de edad. (Carrillo , Barajas, Sanchez, & Rangel , 2018)

Los estudios epidemiológicos muestran que las quejas sobre el sueño son muy prevalentes en la población general. Por ejemplo, se estima que el 10% de las personas sufren un insomnio que llega a alterar su calidad de vida y un 3-4% de la población presenta apneas durante el sueño. (Urrestarazu, Escobar, & Iriarte , 2015)

Cerca del 35% de la población mundial tiene dificultades para iniciar o mantener el sueño, presentan despertares precoces o sueño no reparador y 10% refieren que esto es causa persistente de interferencia seria en sus actividades diarias. (Collado , Sanchez , Almanza , Arch, & Arana , 2016)

Estadísticas estadounidenses refieren que hasta un 30% experimentan un trastorno del sueño a lo largo de su vida y más de la mitad no solicita tratamiento. (Secretaria de Salud , 2010). El estudio Platino confirma una alta frecuencia de síntomas relacionados con el sueño en la población Hispana. La prevalencia de los reportes combinados de ronquido primario, somnolencia diurna excesiva y apnea fue observada en un 4.6% de los hombres y un 2.7% de las mujeres. (Torre, y otros, 2008)

Algunos estudios han mostrado que las personas con restricción del sueño tienen alteración en el perfil metabólico (asociados a la restricción del sueño), lo que da lugar a resistencia a la insulina, aumento del apetito y por resultado obesidad. (Durán , y otros, 2016)

El trastorno respiratorio del sueño más frecuente es el Síndrome de apnea/hipopnea Obstructiva del Sueño (SAHOS), el cual es reconocido como un problema mundial de salud pública debido a que es un factor de riesgo independiente para enfermedad cardiovascular, síndrome metabólico, accidentes y mala calidad de vida. (Guerrero, y otros, 2018) Pacientes con SAHOS tienen mayor prevalencia de DM2 y un peor control glucémico. (Londoño & Rico, 2017)

La diabetes mellitus tipo 2 (DM2) es la enfermedad metabólica crónica más frecuente en nuestro medio. Está ampliamente demostrada la relación entre el control metabólico de la enfermedad y la presencia de las complicaciones crónicas. Los factores que más importancia tienen para evitar las complicaciones son el control de la glucemia (habitualmente medido por el nivel de hemoglobina glucosilada (HbA1c), la presión arterial, el perfil lipídico, el consumo de tabaco y el grado de obesidad. (Arias, Guevara, Paz, Valenzuela, & Rivas, 2015)

Los pacientes que sufren desórdenes del sueño experimentan alteraciones en la regulación endocrinológica de las funciones metabólicas. (Sanchez, Navarro, Nellen , & Halabe , 2016) Por ese motivo es importante que los pacientes con diabetes mellitus 2 tengan una adecuada calidad de sueño para de esta manera poder tener un mejor control glicémico y poder prevenir complicaciones futuras.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es Comparar la calidad del sueño con respecto al control glucémico de pacientes con Diabetes Mellitus Tipo 2 (DMT2) adscritos al módulo de DiabetIMSS en el turno matutino del HGZ/UMF1.

Antecedentes científicos

El sueño es muy importante para el ser humano ya que interviene en muchos procesos inmunológicos y cognitivos, incluso en funciones musculares, cumpliendo una función reparadora o restauradora a nivel fisiológico. (Catalán, Gallego, González, & Simonelli , 2014)

La queja más frecuente en la consulta es el insomnio, seguido por la somnolencia excesiva diurna.

Durante el sueño, el ser humano presenta dos estadios diferentes: el sueño de movimientos oculares rápidos (MOR) o sueño desincronizado y el sueño sincronizado o no MOR (NMOR). La mayor parte del sueño está integrada por sueño NMOR. (Collado , Sanchez , Almanza , Arch, & Arana , 2016) (Secretaria de Salud , 2010) (Berry, y otros, 2017)

Sueño MOR o fase R y se caracteriza por la presencia de movimientos oculares rápidos; físicamente el tono de todos los músculos disminuye (con excepción de los músculos respiratorios y los esfínteres vesical y anal), así mismo la frecuencia cardíaca y respiratoria se vuelve irregular e incluso puede incrementarse y existe erección espontánea del pene o del clítoris. Durante el sueño MOR se producen la mayoría de las ensoñaciones y la mayoría de los pacientes que despiertan en esta etapa pueden recordar lo que soñaron.

Sueño No MOR, es esta integrada por 4 fases: La Fase 1 o N1, corresponde con la somnolencia o el inicio del sueño ligero, en ella es muy fácil despertarse, la actividad muscular disminuye paulatinamente y pueden observarse algunas breves sacudidas musculares súbitas que a veces coinciden con una sensación de caída (mioclonías hípnicas), en el EEG se observa actividad de frecuencias mezcladas, pero de bajo voltaje y algunas ondas agudas (ondas agudas del vértex). Fase 2 o N2: en el EEG se caracteriza por que aparecen patrones específicos de actividad cerebral llamados husos de sueño y complejos K; físicamente la temperatura, la frecuencia cardíaca y respiratoria comienzan a disminuir paulatinamente. Fases 3 y 4 o sueño de ondas lentas (en conjunto llamadas fase N3): esta es la fase de sueño No MOR más profunda, y en el EEG se observa actividad de frecuencia muy lenta (< 2 Hz). (Carrillo , Ramírez , & Magaña, Neurobiología del sueño y su importancia: antología para el estudiante universitario, 2013)

La cantidad de sueño necesaria para cada individuo está condicionada por factores que dependen del ambiente, el organismo y el comportamiento, ya

que varía de acuerdo con necesidades y estilos de vida. Se confirmó que en México el insomnio es más frecuente en mujeres que en hombres y que 2.2% de la población padece fragmentación importante del ciclo de sueño al despertar y levantarse más de 3 veces por la noche. (Cabada, Cruz, Pineda, Sánchez , & Solano , 2015) En los Estados Unidos de América (EUA) se ha estimado que entre el 35 y 41% de su población, unos 50 a 70 millones de personas sufren de algún trastorno del dormir o del estado de alerta.

Los síntomas y trastornos del dormir (STD) más frecuentes son el síndrome de apnea e hipopnea del sueño, el ronquido primario, la dificultad para conciliar o mantener el sueño (insomnio) y la somnolencia diurna excesiva. (Vázquez, Lorenzi, & López , 2012)

Con respecto a los posibles mecanismos involucrados, los estudios experimentales de restricción de sueño en voluntarios adultos sanos han mostrado una alteración en el perfil metabólico (insulina, leptina, grelina y cortisol) asociados con la restricción de sueño, que dan lugar a resistencia a la insulina, aumento de la actividad simpática, aumento del apetito y disminución de la saciedad. (Leproult & Van Cauter, 2010) Tanto la leptina y la grelina presentan funciones antagónicas en la regulación del apetito y la homeostasis energética. La leptina es una hormona secretada por los adipocitos blancos y regula el apetito mediante la supresión de la ingesta de alimentos y estimula el gasto energético. La grelina, en cambio, es una hormona producida en el estómago por las células del fundus; actúa sobre circuitos neuronales centrales implicados en la ingesta de alimentos y el gasto de energía, situados en el hipotálamo y el tallo cerebral. En el núcleo arcuato se activan las células del neuropéptido Y, un potente estimulador de la ingesta de alimentos a nivel central y la producción de grasa. (Durán, y otros, 2016) (Taheri, 2006) Por lo que varios estudios han demostrado que la falta de sueño recurrente o el sueño corto están asociados a niveles reducidos de leptina y aumento de grelina.

El Gold Standard para determinar la cantidad y calidad de sueño es la polisomnografía, sin embargo, es de muy alto costo para estudios

poblacionales. (Durán, y otros, 2016) Por eso motivo se opta por utilizar cuestionarios que evalúan aspectos de la calidad de sueño tanto a nivel cuantitativo como cualitativo en relación con el mes previo de su aplicación. En México son pocas las escalas sobre calidad de sueño que se encuentren validadas y confiabilizadas y ninguna de ellas toma en cuenta la idiosincrasia propia de dicha cultura. (Pineda, Ortiz, Ayala, & Dominguez, 2013)

A pesar de que existen algunos trabajos que tratan de documentar los indicadores de un «buen» o «mal» dormir, la calidad del sueño es difícil de definir por su marcado carácter subjetivo. El índice de Calidad de sueño Pittsburgh fue desarrollado para poblaciones clínicas con el propósito de proporcionar una medida confiable, estandarizada y validada de la calidad del sueño para discriminar “buenos” y “malos” durmientes, proporcionando un cuestionario de fácil acceso tanto para pacientes como para médicos (Del Rio, Brandolim, De Neves, & Santos , 2017)

En nuestra población el ICSP cobra mucha importancia ya que se ha obtenido una consistencia interna (Alfa de Cronbach) adecuada (0.78) en población mexicana. La versión validada al castellano del ICSP ha mostrado una elevada consistencia interna y alta sensibilidad, especificidad y valores predictivos (Jimenez, Monteverde, Nenclares, Esquivel, & De la Vega, 2008) Aunque no proporciona un diagnóstico, sirve para el cribado de la población a estudiar y el seguimiento clínico de los trastornos del sueño.. (Luna, Robles, & Agüero, 2015)

El Índice de calidad de sueño de Pittsburgh fue desarrollado en la Universidad de Pittsburgh en 1988 por Buysse y col., y validado en 1989 en Estados Unidos, con el fin de evaluar la calidad del sueño y sus alteraciones clínicas durante el mes previo. Dicho estudio sirve para evaluar aspectos cualitativos y cuantitativos de la calidad del sueño y está compuesto de 19 reactivos o items, distribuidos en siete áreas: 1. Calidad subjetiva, 2. Latencia (tiempo que la persona tarda en dormirse), 3. Duración, 4. Eficiencia habitual (porcentaje de tiempo que refiere estar dormido sobre el total de tiempo que permanece acostado), 5. Perturbaciones (alteraciones sufridas durante el

sueño como dolor, frío, nicturia, etc.), 6. Uso de hipnóticos, y 7. Disfunción diurna (facilidad de quedarse dormido mientras se realiza alguna actividad diurna). El sumatorio de todas estas da una puntuación total de 0 a 21 puntos, estableciendo el punto de corte en 5: “buenos dormidores” (menor o igual a 5) y “malos dormidores” (mayor de 5 puntos). A cada uno de estos componentes se les asignará una puntuación discreta de 0 a 3, donde 0 indica que no existen problemas al respecto, mientras que 1 de 3 señala problemas graves. (Luna, Robles, & Agüero, 2015) (Romero, Alvarez, & Prieto, 2016) (Rueda, 2016)

El ICSP tiene una sensibilidad de 89.6% y una especificidad de 86.5% para identificar casos de desórdenes del sueño utilizando una puntuación de corte de 5 (Buysse, y otros, 2008)

Muchos factores de riesgo conocidos, como el patrón dietético, la obesidad, el ejercicio físico y el estilo de vida sedentario, contribuyen a la diabetes. Sin embargo, un número creciente de estudios epidémicos indicó que la duración del sueño también se asoció con la incidencia de diabetes y un aumento de la tasa de mortalidad (Chia, Yu, & Mei, 2016) (Buxton & Marcelli, 2010)

Recientemente la Federación internacional de Diabetes estima que el número de personas con diabetes en el mundo es de 425 millones. (International Diabetes Federation, 2018) La prevalencia mundial de la diabetes en adultos mayores era de 8.5% en 2014. (World Health Organization, 2018) La prevalencia de DMT2 en México ha tenido un incremento significativo en los últimos años.

En el último reporte de la Federación Mexicana de Diabetes se presenta una prevalencia de diabetes en sexo masculino de 10.3% y para sexo femenino de 8-4% según la ENSANUT MC 2016. (Secretaria de Salud, 2016) Estas cifras sitúan a la DMT2 como una de las principales causas de morbilidad y mortalidad en la población mexicana. Esta enfermedad mayormente se diagnostica después de los 30 años de edad, coexistiendo obesidad (muy frecuentemente) que a la vez es uno de los factores de riesgo más

importantes para desarrollar DMT2, además de antecedentes familiares, alimentación y sedentarismo. En las personas con DMT2 la prevalencia de alteraciones del sueño oscilan de 55% a 71%. La alteración del sueño, a su vez, se correlaciona con mal control glucémico y mala calidad de vida. (Arias, Guevara, Paz, Valenzuela, & Rivas, 2015) (Zhu, Xie, Part, & Kapella, 2018)

Algunos estudios han reportado una asociación entre la duración del sueño y la DMT2, pero otros estudios no hay encontrado una relación definida. (Shan, y otros, 2015) La duración del sueño, tanto corto, como largo se han asociado a resultados adversos para la salud. (Jike, Itani, Watanabe, Buysse, & Kaneita , 2018)

En el estudio realizado por la Diabetes Care reporta que el riesgo de diabetes mellitus tipo 2 disminuye cuando la duración del sueño por día es de 7-8 horas y que tanto como la corta o larga duración del sueño incrementa el riesgo de padecerla. Otro estudio realizado en sujetos estadounidenses reporta que el periodo de latencia del sueño se correlacionó significativamente con la resistencia a insulina y parámetros glucémicos mientras que el número de horas dormidas se relaciona con medidas antropométricas de adiposidad. (Xi , He, Zhang , Zue, & Zhou, 2014) En los pacientes con DMT2 se encontró una mala calidad de sueño evaluados con el Índice de calidad de Pittsburgh de 49%, somnolencia diurna evaluados con el puntaje de somnolencia de Epworth de 28.9- 46%, y una apnea obstructiva del sueño evaluado con polisomnografía de un 48.7%. (Ali, Mohamed, Lewis, Mohamed, & Osman, 2018) Se estudió que la corta o larga duración del sueño estaba asociado con el incremento de la hemoglobina glucosilada (HbA1c) comparado con el sueño normal sugiriendo una relación dosis-respuesta en forma de “U”, similarmente la mala calidad de sueño se asoció a incremento de los niveles de HbA1c. Los resultados de este estudio sugieren que la calidad y cantidad de sueño son importantes en la función metabólica de los pacientes con diabetes mellitus tipo 2. (Lee, Ng, & Chin, 2017)

Las personas que sufren de un trastorno del sueño (calidad del sueño o cantidad de sueño deterioradas) experimentan una reducción en la sensibilidad

a la insulina y, en consecuencia, un aumento de la glucosa en sangre, lo que agrava el progreso de la diabetes. Por otro lado, el trastorno del sueño puede intervenir con el sistema hipotalámico-hipofisario-adrenocortical para liberar glucocorticoides adicionales. Como resultado, la producción de glucosa aumenta, mientras que el consumo disminuye, afectando el control glucémico. (Bing, Xiao, Dan, & Xing, 2016)

El control glucémico según la American Diabetes Association son las cifras de glucosa en sangre en ayuno entre 70 y 130 mg/dL, o una hemoglobina glucosilada (Hb1Ac) ≤ 7 lo que es posible lograr mediante acciones de autocuidado como una alimentación saludable, actividad física y ejercicio suficiente para mantener un equilibrio entre consumo y gasto calórico, tomar los medicamentos ordenados y automonitoreo de la glucosa. (Instituto Mexicano del Seguro Social, 2018) (American Diabetes Association, 2018)

Se reporta que el ejercicio físico es benéfico para ambos, tanto para el sueño como para el control glicémico. (Tan, Van, Chapman, Cedernaes, & Benedict , 2018) De la misma manera se ha encontrado que la calidad de sueño empeora progresivamente después de los 54 años (Tellez, Juarez, Jaime, & García, 2016)

La obesidad determina alteraciones importantes en la fisiología respiratoria, como alteraciones en la mecánica ventilatoria, de la musculatura respiratoria y de la regulación de la ventilación durante el sueño. (Espinosa, y otros, 2018) Se ha observado que los obesos tienden a dormir peor a causa de su peso, de problemas de apnea y de dolores musculo esqueléticos. (Muñoz, y otros, 2016).

Es de llamar la atención un incremento sorprendente de la incidencia de obesidad y diabetes que parece coincidir con el mismo periodo en el cual se observó un descenso de las horas de sueño. (Escobar, González, Velasco, Salgado, & Angeles, 2013) En un estudio realizado en 80 trabajadores de la Unidad Médica No. 13 en la ciudad de Campeche se encontró una mayor prevalencia de somnolencia en personas del sexo femenino (57.1%) que en

el sexo masculino (42.9%). La categoría de mal dormidor predominó en el sexo femenino con una frecuencia de 54.5% y esta a su vez se relacionó con la obesidad grado II en un 71.4%. (Montoya, 2018)

En un estudio realizado en Perú se encontró relación estadística significativa ($P > 0.05$) entre calidad de sueño y el control glucémico, así como con el tiempo de la enfermedad (más de 10 años). (Navarro, 2018) En otro estudio realizado entre el 2012 y el 2014 se comunicó que la diabetes mellitus tipo 2 y los niveles elevados de glucosa plasmática en ayunas son factores de riesgo en calidad de sueño y somnolencia diurna. (Lecube, Sanchez, Lopez, Hernández , & Simó, 2017)

La familia es un sistema en interacción constante, constituido por un número variable de miembros que en la mayoría de los casos conviven en un mismo lugar. (Conceptos básicos para el estudio de las familias, 2005) El estudio de la tipología familiar implica identificar los elementos que integran a la familia existiendo diferentes clasificaciones dependiendo de su desarrollo (moderna, tradicional, arcaica), demografía (rural, suburbana y urbana), según su integración (integrada, semi integrada o desintegrada), composición (nuclear, extensa, extensa compuesta), complicaciones (interrumpida, contraída, reconstruida), y funcionalidad. En la 1ra reunión del consenso académico en Medicina Familiar se hizo la clasificación con base a cinco ejes fundamentales que son (parentesco, presencia física en el hogar, medios de subsistencia, nivel económico, y nuevos tipos de familia). (1ra reunión de consenso Académico en Medicina Familiar de Organismos e Instituciones Educativas y de Salud, 2005)

Material y métodos

Se realizó un estudio del tipo observacional, transversal y analítico, en el cual se incluyeron a los pacientes con diagnóstico de diabetes mellitus tipo 2 adscritos al módulo de DIABETIMSS del turno matutino de la UMF 1. Se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, ρ (rho) para medir la correlación entre ambas variables independientes (descontrol glucémico y calidad de sueño).

Para este estudio se determinó una muestra, considerando una prevalencia para el fenómeno en estudio de 35%, un índice de confiabilidad del 99% y un \pm de 10% lo que define una muestra de 152 unidades de investigación. La técnica utilizada para la recolección de datos fue la aplicación del cuestionario de la escala de Índice de Calidad de Sueño de Pittsburgh (ICSP) el cual investigó los horarios y dificultades para conciliar el sueño, despertares, pesadillas ronquidos, alteraciones respiratorias, calidad del dormir, ingesta de hipnóticos y somnolencia diurna

La suma de los componentes da una calificación global que es de 0 a 21, donde 0-5 indica buena calidad de sueño y una puntuación mayor a 5 indica mala calidad de sueño. (Anexo 1 y 2)

Posteriormente se revisaron los expedientes físicos y electrónicos para obtener los datos de control glucémico (hemoglobina glucosilada), así como edad de paciente y género. (Anexo 3) De igual manera se investigó en los expedientes electrónicos datos de control glucémicos (hemoglobina glucosilada) de los pacientes seleccionados para el estudio.

La variable de Calidad de sueño se definió como al hecho no solo de dormir bien (en cantidad y sin interrupciones) durante la noche, sino también a un buen funcionamiento durante la vigilia) (Miró, Cano, & Buela, 2005) se midió mediante el ICSP clasificándolo ≥ 5 : Malos dormidores, ≤ 4 : Buenos dormidores. Así mismo se definió la variable de control glucémico a todo paciente que presenta niveles de hemoglobina glucosilada menor a 7%. De igual manera se clasifico a los pacientes respecto a su IMC en peso normal, sobrepeso y obesidad.

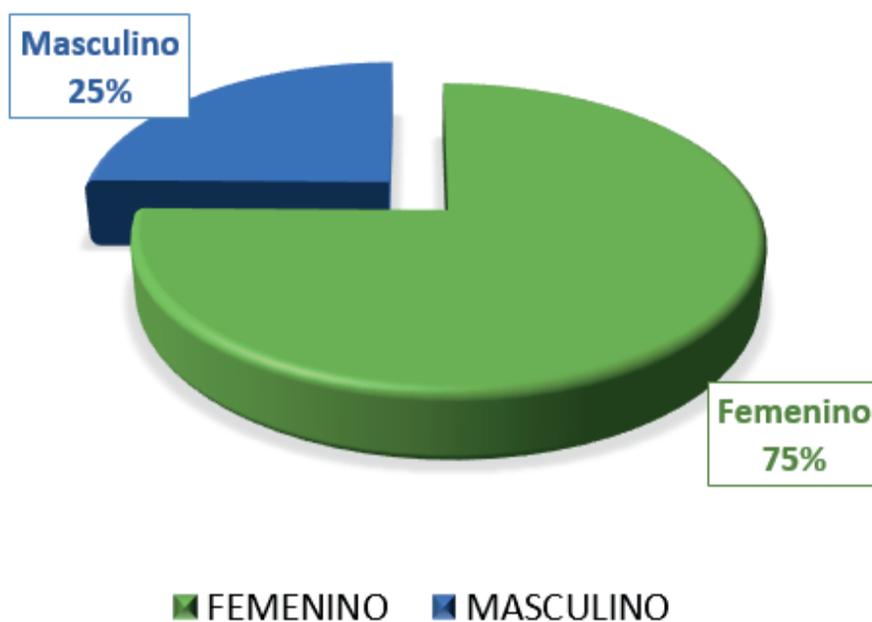
De la misma manera durante la entrevista se preguntó acerca del tipo de familia según el parentesco (personas con las cuales vive en la misma casa) clasificándolas en: Nuclear, nuclear simple, nuclear numerosa, reconstruida, monoparental, monoparental extendida, monoparental extendida compuesta, extensa, extensa compuesta, y no parental.

Resultado

En el presente estudio se incluyeron a 152 pacientes con Diagnóstico de Diabetes Mellitus tipo 2 del área de DiabetIMSS turno Matutino, que cumplían con los criterios establecidos, se eliminaron a 27 pacientes por no contar con niveles de hemoglobina glucosilada al momento del estudio.

El rango de edad fue una mínima de 33 años y una máxima de 82 años, con una mediana de 60. De los 125 pacientes estudiados, 94 pacientes pertenecían al sexo femenino (75.2%) (Gráfica 1).

Gráfica 1. Sexo



Fuente: Base de datos propia

El ICSP reportó una frecuencia de malos dormidores de un 68%. Al analizarlos por sexo se observó que en el sexo femenino el 49.6% presentó mala calidad de sueño, mientras que en el sexo masculino la mala calidad del sueño se presentó solo en un 18.4% (Tabla 1)

Tabla 1. Calidad de sueño (ICSP) por sexo

		BUEN DORMIDOR	MAL DORMIDOR	TOTAL
SEXO	FEMENINO	25.6% (32)	49.6% (62)	75.2% (94)
	MASCULINO	6.4% (8)	18.4% (23)	24.8% (31)
	TOTAL	32% (40)	68% (85)	100% (125)

Fuente: Base de datos propia

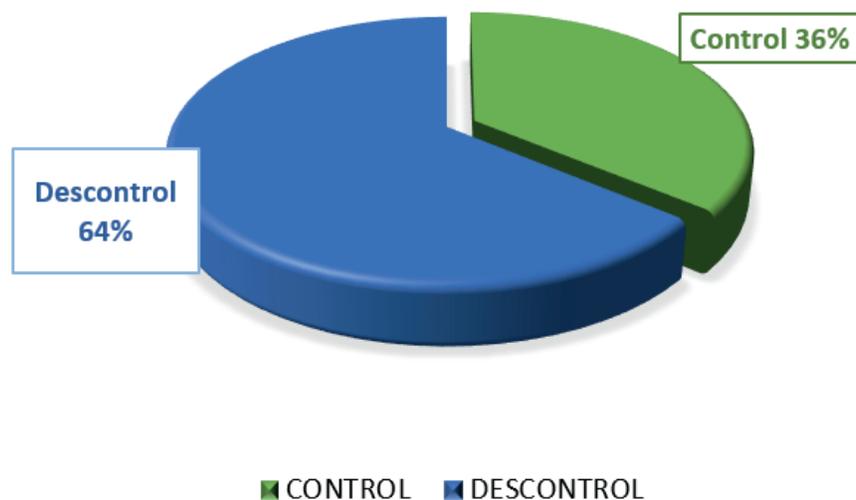
En relación con los niveles de hemoglobina glucosilada, 36% se encontraban con niveles de HbA1c <7%. El rango de HbA1C encontrados en estos pacientes fue de 5.2% a 14%, con una media de 8.1%. (Gráfica y Tabla 2)

Tabla 2. Medidas de tendencia central de HbA1c

Medidas de tendencia central de HbA1c	
<i>Total, de muestras</i>	125
<i>Media</i>	8.182
<i>Mediana</i>	7.700
<i>Moda</i>	5.6

Fuente: Base de datos propia

Gráfica 2. Control glucémico por HbA1c



Fuente: Base de datos propia

Según la clasificación de la familia el tipo de familia más frecuente en las unidades de estudio fue la Nuclear numerosa con 37.6% seguida de la Nuclear simple con un 32.8% y la que menos se presentó fue la Extensa compuesta y Monoparental extendida ambas con un 0.8% (Tabla 3)

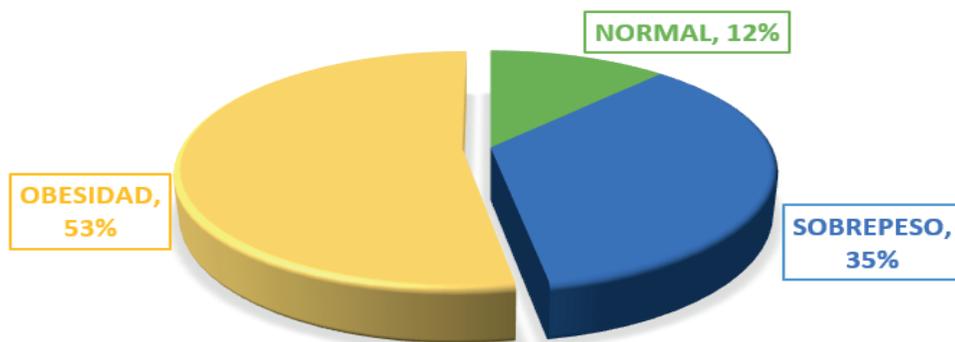
Tabla 3.- Clasificación de la familia

Tipo de Familia	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Extensa	15	12.0%
Extensa compuesta	1	0.8%
Monoparental	7	5.6%
Monoparental extendida	1	0.8%
Nuclear	5	4.0%
Nuclear extensa	2	1.6%
Nuclear numerosa	47	37.6%
Nuclear simple	41	32.8%
Reconstruida	6	4.8%
Total	125	100%

Fuente: Base de datos propia

La obesidad se presentó en un 53% del total de las unidades de estudio (Gráfica 3)

Grafica 3. Índice de Masa Corporal



Fuente: Base de datos propia

Al analizar el IMC y calidad de sueño se observa que la mayor frecuencia para la buena y mala calidad de sueño se presenta en el grupo de sobrepeso con un 10.4% y 24.8% respectivamente como se puede observar en la Tabla 4

Tabla 4. IMC y calidad de sueño (ICSP)

	BUENA CALIDAD DE SUEÑO		MALA CALIDAD DE SUEÑO		TOTAL
PESO NORMAL	3	2.4%	12	9.60%	15
SOBREPESO	13	10.4%	31	24.80%	44
OBESIDAD G1	10	8.0%	26	20.80%	36
OBESIDAD G2	9	7.2%	11	8.80%	20
OBRESIDAD G3	5	4.0%	5	4.00%	10
TOTAL	40	0.32	85	0.68	125

Fuente: Base de datos propia

Para comprobar la hipótesis del estudio, se aplicó la Rho de Spearman considerando las escalas de medición de las variables (control glucémico y calidad del sueño) con lo que se demostró una correlación positiva y una significancia estadística de .000

TABLA 5.- Correlación Rho de Spearman

RHO DE SPEARMAN				
VARIABLES			ICSP	CALIFICACION
DIABETICOS CONTROLADOS	ICSP	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN	1.000	.834**
		SIG. (BILATERAL)	.	.000
		N	45	45
	CALIFICACIÓN	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN	.834**	1.000
		SIG. (BILATERAL)	.000	.
		N	45	45
DIABETICOS NO CONTROLADOS	ICSP	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN	1.000	.580**
		SIG. (BILATERAL)	.	.000
		N	80	80
	CALIFICACIÓN	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN	.580**	1.000
		SIG. (BILATERAL)	.000	.
		N	80	80

Fuente: Base de datos propia

Discusión

Tal como revisamos en la literatura Miro y Cano; las personas que tienen diabetes mellitus 2 no tienen una calidad del sueño como aquellas personas sanas y esto se exagera más en aquellos que tienen a tener cifras de descontrol continuas a lo largo de su evolución crónica. (Miró, Cano, & Buena, 2005)

En efecto y muy semejante a los datos reportados en otros países del mundo en donde el consumo de bebidas azucaradas y comestibles rápidos es alto, el promedio de los pacientes que fueron encuestados oscila altos grados de obesidad (53%) y descontrol por índice de hemoglobina glucosilada (64%). Esto es aún más importante en el sexo masculino y es determinante para influir sobre la mala calidad del sueño pues la gran mayoría son pacientes que sufren de este mismo descontrol metabólico. (Navarro, 2018)

Rudso y Ryden encuentran una asociación significativa en el descontrol metabólico debido a la glucosa y la mala calidad del sueño, se reportan asociaciones significativas de chi cuadrada 3.84 con p menor 0.05 con asociaciones estadísticas también de 0.01 y 0.05, sin embargo vemos en nuestro estudio un razón de momios de 14 veces con un índice de confiabilidad de 5.6 a 34.68 en 95%, lo que arroja una p menor de 0.001, un aumento de 14 veces más por odds ratio de tener mala calidad de sueño, y una correlación positiva de .834, y una significancia estadística de .000 por Rho de Spearman, esto coincide con los estudios establecidos también por otros autores en varios manuscritos revisados en nuestra gama teórica. (Knutson, Ryden, & Mander, 2006)

Existen otros datos interesantes también cuando indagamos sobre los pacientes controlados ya que la cifra de pacientes con buena calidad del sueño excede por casi dos veces a los malos dormidores en aquellos que tuvieron hemoglobina glucosilada en metas, acorde a la literatura que ha aportado que los valores de calidad del sueño de pacientes en control son semejantes a los reportados por pacientes sanos.

Por otra parte si comparamos el estudio realizado en Lima, Perú en donde la mayoría de los malos dormidores fueron mujeres en nuestra serie de control encontramos que el porcentaje de malos dormidores en varones fue casi 3 veces más que los buenos dormidores y en mujeres se reporta 2 veces más, por lo que tenemos una diferencia reportada con el estudio de prevalencia del 2017 , ya que en el mismo se reporta que son las mujeres las que padecen de más mala calidad del sueño sin embargo en porcentajes son los varones en nuestro reporte los que reportan mala calidad del sueño aunque en números absolutos y totales las mujeres por ser más en el estudio son mayoría. (Mendez C & Galvez G., 2017)

Nuestro estudio tiene limitantes, porque no tomamos en cuenta otras comorbilidades con las que el paciente se presenta, ya que el cuestionario no incluye algún rubro para otras patologías que pudieran influir en no tener un sueño reparador, inclusive despertares frecuentes durante el transcurso de la noche. (Surani, Brito, Surani, & Ghamande, 2015) (Choi, y otros, 2018)

Respondiendo a nuestra pregunta de investigación, sí existe correlación entre la calidad de sueño y el control glucémico en los pacientes diabéticos motivo por el cual debemos poner más énfasis en cuanto a los datos que los pacientes nos otorgan en la consulta y dirigir preguntas para conocer sobre la higiene del sueño en los pacientes.

Conclusión

Este estudio reporta una asociación positiva entre la calidad del sueño (buen o mal dormidor) y el adecuado o inadecuado control de la hemoglobina glucosilada, este resultado toma realce cuando se trata del primer nivel de atención ya que, por lo general, la calidad del sueño no es evaluada y mucho menos tratada. Si tenemos en cuenta los estudios que reportan la evolución contra cíclica de las enfermedades en donde el estrés, el mal sueño y la obesidad influyen e impactan en un mal control metabólico tenemos entonces que precisamente es un círculo vicioso de enfermedad para el paciente. La familia cumple un rol importante en el concepto de salud-enfermedad, ya que las personas que cuentan con un adecuado apoyo familiar tienden a cumplir mejor sus metas (adecuado control glucémico, realización de ejercicio, dieta) que las personas que se encuentran en concepto de abandonadas o solas, por tal motivo es importante conocer el tipo de integración familiar.

Por lo anterior es importante que en la consulta del Médico Familiar se atiendan estos rubros que pueden ser tratados evitando el uso excesivo de benzodiacepinas y haciendo uso de las redes de apoyo, estrategias para una adecuada higiene del sueño, entre otras muchas acciones benéficas con lo cual es factible mejorar la Calidad de Vida y de sueño del paciente portador de Diabetes.

Referencias

1ra reunión de consenso Académico en Medicina Familiar de Organismos e Instituciones Educativas y de Salud. (2005). Elementos esenciales de la medicina familiar. Conceptos básicos para el estudio de las familias código de bioética en medicina familiar. . Arch en Med Fam, An International Journal, 7(1).

Ali, A., Mohamed, T., Lewis, N., Mohamed, T., & Osman, N. (2018). Characterization of abnormal sleep patterns in patients with obesity, type 2 diabetes, or combined. Alexandria Journal of Medicine, 54(4), 455-462. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ajme.2017.10.004>

American Diabetes Association. (Enero de 2018). Standards of Medical care in diabetes 2018. Diabetes Care, 41(1), s13-s27. doi:<https://doi.org/10.2337/dc18-S002>

Arias, A., Guevara, M., Paz, M., Valenzuela, S., & Rivas, V. (2015). Control glucémico, autocuidado y estres en pacientes con diabetes mellitus tipo 2 residentes de Monterrey, México. Rev Enfem Herediana, 8(1).

Berry, R., Brooks, R., Gamaldo, C., Harding, S., Lloyd, R., Quan, S., . . . Vaughn, B. (2017). The AASM manual 2007 for the scoring of sleep and associated events rules, terminology and technical specifications. American Academy of sleep Medicine.

Bing, Z., Xiao, L., Dan, W., & Xing, Y. (September de 2016). Sleep quality and its impact on glyceimic control in patients with type 2 diabetes mellitus. Journal of the formosan Medical Association, 115(9), 779-785.

Buxton, O., & Marcelli, E. (2010). Short and long sleep are positively associated with obesity, diabetes, hypertension, and cardiovascular disease among adults in the United States. Social Scienza and Medicine, 71(5).

Buysse, D., Hall, M., Strollo , P., Kamarck, T., Owens, J., Lee, L., Matthews, K. (2008). Relationships between the Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI), Epworth Sleepiness Scale (EES) and clinical polysomnographic Measures in a community sample. *Journal of clinical Sleep Medicine*, 4(6).

Cabada, E., Cruz, J., Pineda, C., Sánchez , H., & Solano , E. (Septiembre de 2015). Calidad del sueño en pacientes de 40 a 59 años. *Rev de Esp Med Quir*, 20(3).

Carrillo , P., Barajas, K., Sanchez, I., & Rangel , M. (Enero-Febrero de 2018). Trastornos del sueño: ¿Que són y cuales son sus consecuencias? *Rev Fac Med UNAM*, 61(1).

Carrillo , P., Ramírez , J., & Magaña, K. (Julio Agosto de 2013). Neurobiología del sueño y su importancia: antología para el estudiante universitario. *Rev Fac Med*, 56(4).

Catalán, T., Gallego, J., González, M., & Simonelli , A. (2014). Factores que influyen en la calidad del sueño de pacientes institucionalizados. *Rev Portuguesa de Enf de Sal Mental*, 12(44).

Chia, L., Yu, T., & Mei, Y. (September de 2016). Associations between sleep duration and type 2 diabetes in Taiwanese adults. *Journal of the formosan Medical Association*, 115(9).

Choi, D., Kim, B., Chan-Hee, J., Chul-Hee, K., Sung-Koo, K., & Ji-Oh, M. (Jul de 2018). Diabetic Complications Associated with Poor Sleep Quality in Type 2 Diabetes. *Diabetes* 2018, 67(1). doi:<https://doi.org/10.2337/db18-820-P>

Collado , M., Sanchez , O., Almanza , J., Arch, E., & Arana , Y. (2016). Epidemiología de los trastornos del sueño en población mexicana: seis años de experiencia en un centro de tercer nivel. *An Med (Mex)*, 61(2), 87-92.

Conceptos básicos para el estudio de las familias. (2005). *Archivos de*

Medicina familiar, 7(1). Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2005/amfs051c.pdf>

Del Rio, K., Brandolim, N., De Neves, S., & Santos, R. (2017). Validation of the Portuguese version of the Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI-PT). *Psychiatry Research*, 247, 225-229. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2016.11.042>

Durán, S., Fernández, E., Quintana, C., Yunge, W., Hidalgo, A., & Fuentes, J. (2016). Menos horas de sueño asociado con sobrepeso y obesidad en estudiantes de nutrición de una universidad chilena. *Rev Peru Med Exp*, 33(2), 264-8.

Durán, S., Fernández, E., Fehrmann, P., Delgado, C., Quintana, C., Yunge, W., . . . Fuentes, J. (2016). Menos horas de sueño asociado con sobrepeso y obesidad en estudiantes de nutrición de una universidad chilena. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*, 33(2), 264-8.

Escobar, C., González, E., Velasco, M., Salgado, R., & Angeles, M. (2013). La mala calidad de sueño es factor promotor de obesidad. *Rev Mex de Trast Alimentarios*, 4, 133-142.

Espinosa, A., Lores, L., Parellada, N., Rubio, F., Espinosa, N., & Arellano, E. (2018). Obesity-hypoventilation syndrome and associated factors. *Med Clin*, 150(4), 125-130.

Guerrero, S., Gaona, E., Cuevas, L., Torres, L., Reyes, M., Shamah, T., & Perez, R. (2018). Prevalencia de síntomas de sueño y riesgo de apnea obstructiva del sueño en México. *Sal Pub Mex*, 60, 347-355. doi:<https://doi.org/10.21149/9280>

Instituto Mexicano del Seguro Social. (2018). Tratamiento de la Diabetes Mellitus tipo 2 en el primer nivel de atención. Guía de evidencias y recomendaciones. Guía de práctica Clínica. Obtenido de <http://www.imss>.

gob.mx/sites/all/statics/guiasclinicas/718GER.pdf

International Diabetes Federation. (2018). IDF Diabetes Atlas. Recuperado el 21 de Octubre de 2018, de IDF Atlas: <http://www.diabetesatlas.org/>

Jike, M., Itani, O., Watanabe, N., Buysse, D., & Kaneita, Y. (Junio de 2018). Long sleep duration and health outcomes: A systematic review, meta analysis and meta-regression. *Sleep Medicine Reviews*, 39, 25-36. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.smr.2017.06.011>

Jimenez, A., Monteverde, E., Nenclares, A., Esquivel, G., & De la Vega, A. (2008). Confiabilidad y análisis factorial de la versión en español del índice de calidad de sueño de Pittsburgh en pacientes psiquiátricos. *Gac Med Mex*, 144(6).

Knutson, K. L., Ryden, A. M., & Mander, B. A. (2006). Role of sleep duration and quality in the risk and severity of type 2 Diabetes Mellitus. *Arch Intern Med*, 166(16).

Lecube, A., Sanchez, E., Lopez, C., Hernández, C., & Simó, R. (2017). Type 2 diabetes, risk of sleep apnea-hypopnea syndrome, and quality of life associated to sleep breathing disorders. *Endocrinol Diabetes Nutr*, 64(3). doi: [10.1016/j.endinu.2016.10.009](http://dx.doi.org/10.1016/j.endinu.2016.10.009)

Lee, S., Ng, K., & Chin, W. (Feb de 2017). The impact of sleep amount and sleep quality on glycemic control in type 2 diabetes: A systematic review and meta-analysis. *Sleep Med Rev*, 31. doi:[10.1016/j.smr.2016.02.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.smr.2016.02.001)

Leproult, R., & Van Cauter, E. (2010). Role of Sleep and sleep loss in hormonal release and Metabolism. *Endocr Dev.*, 17, 11-21. doi:[10.1159/000262524](http://dx.doi.org/10.1159/000262524)

Londoño, N., & Rico, A. (2017). Repercusiones endocrinológicas del síndrome de apnea hipopnea obstructiva del sueño. *Rev Fac Med*, 65(1).

Luna, Y., Robles, Y., & Agüero, Y. (2015). Validación del índice de calidad de sueño de Pittsburgh en una muestra peruana. *Anales de Salud Ment*, 31(2).

Mendez C, K. A., & Galvez G., J. E. (2017). Asociación entre la calidad del sueño y el control glicémicos en pacientes con diabetes mellitus tipo 2 del Hospital Vitarte.

Miró, E., Cano, C., & Buela, G. (2005). Sueño y calidad de vida. *Rev Colomb de Psic*(14), 11-27.

Montoya, J. (2018). Relación entre los trastornos del sueño y las horas vigilia en médicos y enfermeras obesos del turno matutino y turno vespertino adscritos a la UMF No. 13 de Concordia. Tesis, Instituto Mexicano del Seguro Social, San Francisco de Campeche, Campeche.

Muñoz, M., Roberto, M., Geremias, H., Sakay, M., Durán, A., & Maffei, S. (2016). Factores asociados a mala calidad de sueño en población basileña a partir de los 40 años de edad: estudio VIGICARDIO. *Gac Sanit*, 30(6), 444-450. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.04.011>

Navarro, R. (2018). Relación entre calidad del sueño y control glucémico en pacientes con diabetes mellitus tipo 2 del hospital nacional Carlos Alberto Seguin. Arequipa Perú. Obtenido de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5578>

Pineda, J., Ortiz, E., Ayala, F., & Dominguez, B. (2013). Contrucción y validación de una prueba mexicana para evaluar el sueño. Resultados preliminares. *Psicología y Salud*.

Romero, M., Alvarez, C., & Prieto, A. (2016). Calidad de sueño en trabajadores a turnos-nocturnos y su relación la incapacidad temporal y siniesetralidad laboral. *Rev Enfermería del Trabajo*, 6(1).

Rueda, D. (2016). Calidad de sueño en pacientes con enfermedad vascular

cerebral en el HGZ/UMF 1. Tesis, Instituto Mexicano del Seguro Social, Campeche.

Sanchez, A., Navarro, C., Nellen, H., & Halabe, J. (2016). Insomnio. Un grave problema de salud pública. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 54(6).

Secretaria de Salud. (2010). Diagnóstico y tratamiento de los trastornos del sueño. Guía de Práctica clínica. Obtenido de http://www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/gpc/CatalogoMaestro/385_IMSS_10_Trastorno_sueno/EyR_IMSS_385_10.pdf

Secretaria de Salud. (Octubre de 2016). ENSANUT 2016. Recuperado el 21 de Octubre de 2018, de ENSANUT 2016. Encuesta Nacional de Nutrición : <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209093/ENSANUT.pdf>

Shan, Z., Ma, H., Xie, M., Yan, P., Guo, Y., Bao, W., . . . Liu, L. (Marzo de 2015). Sleep Duration and Risk of type 2 Diabetes: A Meta-analysis of prospective studies. *Diabetes Care*, 38(3), 529-537. doi:10.2337/dc14-2073.

Surani, S., Brito, V., Surani, A., & Ghamande, S. (Jun de 2015). Effect of diabetes mellitus on sleep quality. *World J Diabetes*, 6(6), 868-873. doi:10.4239/wjd.v6.i6.868

Taheri, S. (2006). The link between short sleep duration and obesity: we should recommend more sleep to prevent obesity. *Arch Dis Child*, 91(11), 881-4.

Tan, X., Van, E., Chapman, C., Cedernaes, J., & Benedict, C. (Enero de 2018). Aiding sleep in type 2 diabetes: therapeutic considerations. *Lancet Diabetes Endocrinol*, 6(1), 60-68. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/>

Tellez, A., Juarez, D., Jaime, L., & García, C. (enero-Junio de 2016). Prevalencia de Trastornos de sueño en relación con factores sociodemográficos y depresión en adultos mayores de Monterrey, México. *Rev Colombiana de Psi.*, 25(1), 95-106. doi:10.15446/rp.v25n1.47859

Torre, L., Vázquez, J., Muiño, A., Marquez, M., Lopez, M., Montes de Oca, M., . . . Pérez, R. (2008). Prevalence of sleep related Symptoms in Four Latin American Cities. *Journal of clinical Sleep Medicine*, 4(6).

Urrestarazu, E., Escobar, F., & Iriarte . (2015). El sueño y su patología. *Medicine*, 11(73), 4385-94.

Vázquez, J., Lorenzi, G., & López , M. (2012). Síntomas y trastornos del dormir en hispanos y latinos: ¿Son poblaciones diferentes? *Neumol Cir Torax*, 71(4), 364-371.

World Health Organization. (2018). Diabetes, datos y cifras. Recuperado el 21 de Octubre de 2018, de <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/diabetes>

Xi , B., He, D., Zhang , M., Zue, J., & Zhou, D. (August de 2014). Short sleep duration predicts risk of metabolic syndrome: a systematic review and meta-analysis. *Sleep Med Rev*, 18(4), 293-7. doi:10.1016/j.smr.2013.06.001

Zhu, B., Xie, M., Part, G., & Kapella, M. (2018). Adaptation of the Pittsburgh Sleep Quality Index in Chinese adults with type 2 diabetes. *Journal of the Chinese Medical Association*, 81, 242-247.

Anexos

Consentimiento informado

 <p>IMSS INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL</p>	<p>INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL UNIDAD DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN Y POLÍTICAS DE SALUD COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN EN SALUD CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (ADULTOS)</p>
<p>CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROTOCOLOS DE INVESTIGACIÓN</p>	
<p>Nombre del estudio:</p>	<p>CALIDAD DEL SUEÑO CON RELACIÓN AL CONTROL GLUCÉMICO DE PACIENTES DIABÉTICOS TIPO 2 ADSCRITOS AL MÓDULO DE DIABETIMSS EN EL HGZ/UMF1</p>
<p>Lugar y fecha:</p>	<p>San Francisco de Campeche, Campeche a _____ de _____ del 2019.</p>
<p>Número de registro:</p>	<p>R-2019-401-006</p>
<p>Justificación y objetivo del estudio:</p>	<p>La diabetes mellitus tipo 2 ^{ovob} es el mayor problema al que se enfrenta el sistema nacional de salud: es la principal causa de muerte en adultos, la primera causa de demanda de atención médica y la enfermedad que consume el mayor porcentaje de gastos en las instituciones públicas (UNICEF 2018) Se conoce que en los pacientes diabéticos tipo 2 presentan una alta prevalencia de más del 50% de los trastornos del sueño y estas a su vez se relacionan con mal control glucémico</p>
<p>Procedimientos:</p>	<p>Responder a encuestas</p>
<p>Posibles riesgos y molestias:</p>	<p>No</p>
<p>Posibles beneficios que recibirá al participar en el estudio:</p>	<p>Conocer la importancia acerca de dormir adecuadamente para tener un mejor control glucémico</p>
<p>Participación o retiro:</p>	<p>No</p>
<p>Privacidad y confidencialidad:</p>	<p>Si</p>
<p>En caso de dudas o aclaraciones relacionadas con el estudio podrá dirigirse con: Mirna Mercedes Pedraza Micet</p>	
<p>Investigador Responsable:</p>	<p>Dra. Roxana del S. González Dzib.</p>
<p>Colaboradores:</p>	<p>Dra. Mirna Mercedes Pedraza Micet 981 11 3076 / Dr. Adrián Sosa Hernández 222 384 6435</p>
<p>En caso de dudas o aclaraciones sobre sus derechos como participante podrá dirigirse a: Comisión de Ética de Investigación de la CNIC del IMSS: Avenida Cuauhtémoc 330 4° piso Bloque "B" de la Unidad de Congresos, Colonia Doctores. México, D.F., C.P. 06720. Teléfono (55) 56 27 89 00 extensión 21230, Correo electrónico: comision.etica@imss.gob.mx</p>	
<p>_____ Nombre y firma del sujeto</p>	<p>_____ Nombre y firma de quien obtiene el consentimiento</p>
<p>_____ Testigo 1: Nombre, dirección, relación y firma</p>	<p>_____ Testigo 2: Nombre, dirección, relación y firma CLAVE 2810-009-013</p>



INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL
INDICE DE CALIDAD DEL SUEÑO DE PITTSBURGH

Nombre y Apellido: _____ NSS: _____

Género: Mujer Hombre Edad: _____ Peso _____ Talla _____ IMC _____

Las siguientes preguntas hacen referencia a la manera en que ha dormido durante el **ULTIMO MES**.
Intente responder de la manera mas honesta todas las preguntas.

- 1 Durante el último mes, ¿cuál ha sido, normalmente, su hora de acostarse? _____
 - 2 ¿Cuánto tiempo habrá tardado en dormirse, normalmente, las noches del último mes? (minuto: _____)
 - 3 Durante el último mes, ¿a qué hora se ha levantado habitualmente por la mañana? _____
 - 4 ¿Cuántas horas calcula que habrá dormido verdaderamente cada noche durante el último mes? _____
 - 5 Durante el último mes, cuántas veces ha tenido usted problemas para dormir a causa de: _____
- a) No poder conciliar el sueño en la primera media hora:
- Ninguna vez en el último mes
 - Menos de una vez a la semana
 - Una o dos veces a la semana
 - Tres o más veces a la semana
- b) Despertarse durante la noche o de madrugada:
- Ninguna vez en el último mes
 - Menos de una vez a la semana
 - Una o dos veces a la semana
 - Tres o más veces a la semana
- c) Tener que levantarse para ir al baño:
- Ninguna vez en el último mes
 - Menos de una vez a la semana
 - Una o dos veces a la semana
 - Tres o más veces a la semana
- d) No poder respirar bien:
- Ninguna vez en el último mes
 - Menos de una vez a la semana
 - Una o dos veces a la semana
 - Tres o más veces a la semana
- e) Toser o roncar ruidosamente:
- Ninguna vez en el último mes
 - Menos de una vez a la semana
 - Una o dos veces a la semana
 - Tres o más veces a la semana
- f) Sentir frío:
- Ninguna vez en el último mes
 - Menos de una vez a la semana
 - Una o dos veces a la semana
 - Tres o más veces a la semana
- g) Sentir demasiado calor:
- Ninguna vez en el último mes
 - Menos de una vez a la semana
 - Una o dos veces a la semana
 - Tres o más veces a la semana
- h) Tener pesadillas o malos sueños:
- Ninguna vez en el último mes
 - Menos de una vez a la semana
 - Una o dos veces a la semana
 - Tres o más veces a la semana
- i) Sufrir dolores:
- Ninguna vez en el último mes
 - Menos de una vez a la semana
 - Una o dos veces a la semana
 - Tres o más veces a la semana
- j) Otras razones (por favor describalas a continuación)
- _____
- _____
- 6) Durante el último mes, ¿cómo valoraría en conjunto, la calidad de su sueño?
- Bastante buena
 - Buena
 - Mala
 - Bastante mala
- 7) Durante el último mes ¿Cuántas veces ha tomado medicinas para poder dormir?
- Ninguna vez en el último mes
 - Menos de una vez a la semana
 - Una o dos veces a la semana
 - Tres o más veces a la semana
- 8) Durante el último mes, ¿cuántas veces ha sentido somnolencia mientras conducía, comía o desarrollaba alguna otra actividad?
- Ninguna vez en el último mes
 - Menos de una vez a la semana
 - Una o dos veces a la semana
 - Tres o más veces a la semana
- 9) Durante el último mes, ¿ha representado mucho problema el tener ánimos para realizar alguna de las actividades detalladas en la pregunta anterior?
- Ningun problema
 - Un problema muy ligero
 - Algo de problema
 - Un gran problema
- 10) Duerme usted solo o acompañado
- Solo
 - Con alguien en otra habitación
 - En la misma habitación pero otra cama
 - En la misma cama

Anexo 1. Índice de Calidad de sueño de Pittsburgh



INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL

RECOLECCION DE DATOS

Nombre y Apellido: _____ NSS: _____

EDAD: _____ GENERO _____ PESO: _____
TALLA: _____

Tiempo de diagnostico de diabetes mellitus 2 (meses-años) _____

Niveles de glucosa central (mg/dl) (Fecha) _____

Nivel de Hemoglobina glucosilada (%) (Fecha) _____

Tratamiento administrado (último mes de atención médica) _____

Enfermedades concomitantes: HAS EPOC DISLIPIDEMIA ANEMIA

Otras: _____

IMC: _____

Clasificación	IMC (Kg/m ²)	Riesgo
Normal	18.5 - 24.9	Promedio
Sobrepeso	25 - 29.9	Aumentado
Obesidad grado I	30 - 34.9	Moderado
Obesidad grado II	35 - 39.9	Severo
Obesidad grado III	Más de 40	Muy Severo

Fuente: OMS (Organización Mundial de la Salud)

Anexo 3. Hoja de Recolección de datos

Parentesco	Característica
NUCLEAR	Hombre y mujer sin hijos
NUCLEAR SIMPLE	Padre y madre con 1-3 hijos
NUCLEAR NUMEROSA	Padre y madre con 4 hijos o mas
RECONSTRUIN A (BINUCLEAR)	Padre y madre en donde alguno o ambos han sido divorciados o viudos y tienen hijos de su unión anterior
MONOPARENT AL	Padre o madre con hijos
MONOPARENT AL EXTENDIDA	Padre o madre con hijos, más otras personas con parentesco
MONOPARENT AL EXTENDIDA COMPUESTA	Padre o madre con hijos, más otras personas con y sin parentesco
EXTENSA	Padre y madre con hijos, más otras personas con parentesco
EXTENSA COMPUESTA	Padre y madre con hijos, más otras personas con o sin parentesco
NO PARENTAL	Familiares con vinculo de parentesco que realizan funciones o roles de familia sin la presencia de los padres (por ejemplo, tíos, sobrinos, abuelos etc.)

Anexo 4 Clasificación de la familia según parentesco

Conceptos básicos para el estudio de la familia (Conceptos básicos para el estudio de las familias, 2005)

Asociación entre índice de masa corporal y depresión en niños de 8 a 12 años en la UMF 1, Campeche

Ana Lesvia Castro Velázquez¹

América Ortega Rodríguez²

Adrián Alberto Sosa Hernández³

Recepción: 16 de febrero 2021

Aprobado: 28 de abril 2021

Resumen

La obesidad es considerada hoy en día una epidemia global. Numerosas investigaciones indican que la obesidad frecuentemente coexiste con otras patologías como depresión, problemas de conducta, trastornos de ansiedad y, en general, principalmente en jóvenes con obesidad crónica, por lo que se tiene como objetivo encontrar una asociación entre la presencia y ausencia de depresión en niños de 8 a 12 años con respecto a su índice de Masa Corporal (IMC). Esto, a través de un estudio con diseño y tipo de estudio no experimental, transversal – analítico, con un tamaño de muestra probabilístico, a quienes se les aplicó un cuestionario validado para evaluar la depresión, y la clasificación de Geyman para determinar la fase del ciclo vital de la familia, el análisis fue univariable y bivariado, en donde se analizaron 196 unidades de estudio con un rango de 8 a 12 años, teniendo como resultado que el mayor porcentaje estuvo representado por el grupo de 12 años con un 32.7% destacó el sobrepeso con un 39.3% y la depresión estuvo presente en un 51% se encontró predominio de la fase de expansión relacionada con depresión, en un 76.6 %, finalmente se evidenció una significancia de .000 entre los grupos comparados y el IMC, no así una asociación significativa, concluyendo que no existe asociación entre el IMC y la depresión, sin embargo, se observó que existe un porcentaje significativo en niños con alteraciones psicológicas incluyendo peso con IMC normal.

Palabras clave: depresión, obesidad, niños de 8 a 12 años.

1. Autor. Cargo: Médico Familiar, Institución: IMSS, Teléfono: 9811351902, Dirección: Calle Mónaco N° 68 Fraccionamiento Montecarlo, Campeche, CP. 24023, Correo electrónico :ania_camp@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0697-6146>

2. Investigadora asociada Médico Psiquiatra y Psiquiatra Infantil y de la Adolescencia Adscripción: particular. Lugar de trabajo: particular. Teléfono: 9811338295. Dirección: Campeche. Correo electrónico: amorteaga58@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1764-0982>

3. Co autor. Médico Epidemiólogo. Adscripción: Jurisdicción sanitaria número 1. Piedras Negras Coahuila. Teléfono: 2223846435. Correo electrónico: adrian.sosah@imss.gob.mx Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7233-5075>

Abstract

Obesity is considered a universal epidemic. A large number of investigations show that obesity coexists with other pathologies such as depression, behavioral problems, and anxiety, generally speaking, with the presence of larger psychopathology, primarily on teenagers that suffer from chronic obesity. So the objective is to find an association between the presence and absence of depression in children from 8 to 12 years with respect to their Body Mass Index (BMI). This, through the Observational study and analytic, with a probabilistic sample to whom a validated survey was applied to evaluate depression, and Geyman's classification to determine the life cycle stages. The analysis was univariate and bivariate, where they were analyzed 196 units of the investigation were analyzed with a primary age range between 8 to 12 years- of age, the higher percentage was represented by the 12-year-old with an underscored percentage of 32.7%, the overweight stood out with a percentage of 39.3 and the depression was present in 51% a predominance of the expansion phase related to depression was found, lastly the 76.6% showed a significance of .000 among the groups compared and the body mass index (BMI) not showing a definitive association. Concluding that study identified that there is no association between body mass index (BMI) and depression however when comparing the absence and presence of depression with BMI, there are evident differences.

Key words: depression, obesity, children 8 to 12 years.

Introducción

De acuerdo a (Parodi, 2015), la obesidad es considerada hoy en día una epidemia global que afecta a gran parte de la población adulta e incluso está aumentando a pasos agigantados entre la población infantil y adolescente.

La obesidad es una enfermedad crónica de origen multifactorial que suele comenzar durante la niñez y la adolescencia y se caracteriza por acumulación excesiva de grasa o hipertrofia general del tejido adiposo en el cuerpo. (Gutiérrez 2014).

Existen diferentes causas que incluyen factores genéticos, biológicos, del comportamiento y culturales, dentro de las cuales se encuentran la causa endógena (genética) o exógena (hábitos de vida). Básicamente, la obesidad ocurre por un desequilibrio entre el consumo y el gasto de energía. En los países desarrollados la obesidad infantil se ha incrementado alarmantemente en los últimos años, convirtiéndose en un grave problema de salud pública.

Como causas influyentes destacan: factores genéticos, biológicos, de comportamiento y culturales; Su tratamiento resulta muy complicado en esta etapa de crecimiento porque cualquier déficit nutricional puede repercutir negativamente en el desarrollo integral del niño.

La obesidad en los niños y adolescentes puede estar relacionada con diversos factores, entre ellos citamos los siguientes: bingeing (perder la capacidad para parar de comer), falta de ejercicio, historial de obesidad en la familia, enfermedades médicas (problemas endocrinológicos o neurológicos), medicamentos (esteroides y algunos medicamentos psiquiátricos), cambios en la vida que les causan mucho estrés (separaciones, divorcio, mudanzas, fallecimientos de familiares), problemas familiares, baja autoestima, depresión u otros problemas emocionales. Según Calderón, 2010). La causa más frecuente es la exógena, debida a una ingesta de energía mayor de la necesaria, con una dieta no equilibrada asociada a disminución de la actividad física. Numerosas investigaciones indican que la obesidad

frecuentemente coexiste con otras patologías como depresión, problemas de conducta, trastornos de ansiedad y, en general, con la presencia de mayor psicopatología, principalmente en jóvenes con obesidad crónica.

La comorbilidad entre depresión y trastornos de alimentación está, por lo tanto, bien establecida. Además, se ha demostrado que la presencia de elevados síntomas de depresión en la obesidad predice la aparición de otros trastornos de alimentación, entre ellos el trastorno de bulimia o el síntoma de sobreingesta. La presencia de estos factores interfiere en el tratamiento de la obesidad infanto-juvenil y su identificación puede ayudar a mejorar la adhesión a unos hábitos de vida saludables y, con ello, a la prevención de las complicaciones asociadas a la obesidad. El tratamiento de la obesidad infanto-juvenil supone una prioridad médica y social por las repercusiones físicas y psicológicas que conlleva, y por la carga asistencial que supone para los servicios de salud.

Antecedentes Científicos

Según la Organización Mundial de la Salud, la depresión se convertirá en el 2020 en la segunda causa de incapacidad en el mundo, solo por detrás de las enfermedades isquémicas, mientras que en el 2000 ocupaba el cuarto lugar. La depresión, es una enfermedad frecuente en todo el mundo, y se calcula que afecta a más de 300 millones de personas. Es distinta de las variaciones habituales del estado de ánimo y de las respuestas emocionales breves a los problemas de la vida cotidiana. Puede convertirse en un problema de salud serio, especialmente cuando es de larga duración e intensidad moderada a grave, y puede causar gran sufrimiento y alterar las actividades laborales, escolares y familiares. En el peor de los casos puede llevar al suicidio, ya que cada año se suicidan cerca de 800 000 personas.

González (2017), define la depresión infantil es una situación afectiva caracterizada por etapas de irritabilidad o de tristeza, de intensidad y duración variable, que ocurre en un niño. Es reconocida como un problema con alta incidencia, aunque no existe un consenso real en cuanto a su

conceptualización. Se ha planteado que la depresión infantil lleva a manifestaciones de irritabilidad, dificultades de aprendizaje, inseguridad, resistencia al juego, inasistencia a clases y, en general, problemas de comportamiento que se hacen evidentes en los diversos contextos del niño como el hogar y la escuela. Estos síntomas en los niños se describen como enmascarados debido a que suelen tener serias dificultades para expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos, lo que hace necesario contar con instrumentos que permitan evaluar la presencia de este tipo de alteraciones en los niños.

Por ello la depresión infantil es una alteración afectiva de tristeza con mayor intensidad y duración en el niño. Aceptada y reconocida como un síndrome depresivo en la infancia, hasta el año de 1970 y, reconocida como entidad patológica hasta 1975. La literatura científica refiere a la depresión infantil como un fenómeno relativamente nuevo, y es cuando en 1977, con la publicación de las actas del Congreso Nacional del Institute of Mental Health (NIMH) y con la publicación del DSM III en 1980, cuando se acepta la existencia de la depresión infantil, con la posibilidad de ser diagnosticada con los mismos criterios del adulto. En un estudio de Kelly et al. (2002), citado por Herrera et al., utilizando el Children's depression inventory (CDI) y la escala de depresión de Beck, estudiaron si la depresión maternal impactaría sobre los niños sexualmente abusados.

En un estudio realizado por (Garibay, 2014), mostraron que los hijos de madres deprimidas presentaban altos niveles de depresión, pero sin ansiedad, en comparación con los niños de madres no deprimidas.

Perez (2017), describe la etiología de la depresión, la cual es compleja, ya que en ella intervienen factores psicosociales, genéticos, y biológicos. Dentro de los factores genéticos que intervienen en el trastorno depresivo, se ha reportado que alrededor de 200 genes están relacionados con el trastorno depresivo mayor. Ahora, en los factores biológicos, existen evidencias de alteraciones a nivel de neurotransmisores, citosinas y hormonas, cuyas acciones inducen modificaciones estructurales y funcionales en el sistema nervioso central, en el sistema inmunológico y en el sistema endocrino, que

incrementan el riesgo de padecer la depresión mayor. Los signos y síntomas de la depresión pueden presentarse en forma aguda y es frecuente que recurran en forma episódica. En la actualidad los criterios diagnósticos de depresión más utilizados, tanto en la clínica como en los estudios de investigación, son la Clasificación Internacional de Enfermedades (trastornos mentales y del comportamiento, CIE-10) y la de la American Psychiatric Association (DSM-5) La CIE-10 divide el cuadro depresivo en leve, moderado o grave (con o sin síntomas psicóticos). Siempre deben estar presentes al menos dos de los tres síntomas considerados típicos de la depresión: ánimo depresivo, pérdida de interés y de la capacidad para disfrutar y aumento de la fatigabilidad.

Criterios diagnósticos según el DSM-5

Según, (Pacheco, 2016). El trastorno depresivo se diagnostica si cumple con la presencia de un estado de ánimo depresivo y/o irritable, o una disminución del interés o de la capacidad para el placer, que está presente la mayor parte del día durante las 2 últimas semanas, y que se acompaña de cinco de los siguientes síntomas: pérdida o ganancia de peso, insomnio, enlentecimiento motor o agitación psicomotriz, fatiga, sentimientos de inutilidad o culpa, dificultades para concentrarse y pensamientos recurrentes de muerte o suicidio. Estos síntomas deben ser lo suficientemente importantes como para provocar malestar significativo o deterioro académico, social o laboral en el niño o adolescente.

Sin embargo, no existen causas únicas claramente definidas en los diferentes casos de depresión pediátrica. La depresión en estas edades suele ser, de hecho, la expresión fenotípica común de numerosos procesos patogénicos.

Obesidad

La etiología de la obesidad ha originado innumerables proyectos de investigación, que se asocian a complicaciones conductuales y psicosociales como, trastornos de la alimentación, ansiedad, depresión, dependencia, pasividad, disminución del rendimiento escolar, aislamiento social, discriminación real o imaginaria y baja autoestima.

(Parodi, 2015), no solo la relaciona con aspectos biológicos, sino también psicológicos y socioculturales. Ya que depende de circuitos neuronales primarios para su modulación. Al mismo tiempo, el aparato psíquico ejerce mecanismos de control y regulación de la ingesta a través de circuitos emocionales.

La obesidad es un rasgo hereditario, pero los genes que contribuyen a las formas más comunes de obesidad han sido un desafío para identificar.

En el 2016 había más de 340 millones de niños y adolescentes (de 5 a 19 años) con sobrepeso u obesidad. Esto nos traduce un aumento de la prevalencia del sobrepeso y la obesidad en niños y adolescentes (de 5 a 19 años) de forma espectacular, del 4% en 1975 a más del 18% en 2016. Este aumento ha sido similar en ambos sexos: un 18% de niñas y un 19% de niños con sobrepeso en 2016. Mientras que en 1975 había menos de un 1% de niños y adolescentes de 5 a 19 años con obesidad, en 2016 eran 124 millones (un 6% de las niñas y un 8% de los niños).

Ahora bien, haciendo mención a nivel mundial, el sobrepeso y la obesidad están vinculados con un mayor número de muertes que la insuficiencia ponderal. En general, hay más personas obesas que con peso inferior al normal. Ello ocurre en todas las regiones, excepto en partes de África subsahariana y Asia.

Según (Portillo, 2016) Se estima que en Latinoamérica existen entre 42.5 y 51.8 millones de niños y adolescentes (0 a 18 años) que tienen sobrepeso u obesidad que representan entre el 20 y 25% del total de niños. Por otro lado, a partir de los datos de la Food and Agriculture Organization se estima que en Latinoamérica y el Caribe existen 7.1 millones de niños menores de 5 años sufren desnutrición crónica y 1.9 tiene bajo peso. México ocupa actualmente el primer lugar de obesidad infantil a nivel mundial (UNICEF México, s.f.). Además, datos aportados por Gutiérrez et al. (2012) en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición muestran que la prevalencia nacional de sobrepeso y obesidad en niños de 5 a 11 años era de 34.4%, la mayor prevalencia se

encuentra en el norte del país; por otra parte, la encuesta reporta 1.5 millones de niños menores de 5 años con desnutrición.

El aumento internacional del sobrepeso y la obesidad en niños y adolescentes en las últimas décadas confirma que es una epidemia global. La Organización Mundial de la Salud considera la obesidad como el mayor problema de salud pública y la asocia a distintas complicaciones, como las consecuencias psicosociales. De seguir con esta tendencia, los problemas de salud de estos escolares en la adultez serán de gravedad, afectando negativamente su productividad laboral y provocando un gasto en salud pública insostenible para los gobiernos, un país enfermo e incapacitado.

(Ortega, 2016), considera el concepto de calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) que se instaura en el ámbito sanitario en la década de 1970, con la convicción de que el bienestar de los pacientes y la experiencia que tienen de su enfermedad y de los cuidados médicos que reciben son factores importantes que se deben considerar en el tratamiento y durante el control evolutivo. Hay motivos para contemplar la autoestima como un factor importante en la predicción de síntomas de depresión en adultos jóvenes, habiéndose demostrado que unos niveles bajos de autoestima permiten predecir niveles altos de depresión y trastornos del comportamiento alimentario. Algunos autores sugieren que el sobrepeso o la obesidad en adultos jóvenes irían asociados a una percepción negativa de la silueta, baja autoestima, un nivel bajo de confianza en las capacidades físicas propias y un interés escaso en participar en actividades físicas.

En el 2013-2016, la obesidad y la obesidad severa entre los jóvenes fueron asociadas con la edad, raza y origen hispano, y educación del jefe de hogar. Así como fue asociada con la urbanización. Según (García, 2016) menciona que la obesidad es un problema de salud pública, debido a su morbilidad y prevalencia muy alta en diversos países que se ve en niños y adultos por igual. A nivel mundial, para el año 2000 había alrededor de 22 millones de niños con obesidad menores de cinco años de edad. En México, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012 reveló que hay una prevalencia nacional

de 19.8% de niños con sobrepeso y de 14.6% con obesidad. La problemática ha llamado la atención de los servicios de salud debido a sus implicaciones para el estado de salud de la población en general.

La depresión mayor en la adolescencia puede estar asociada con aterosclerosis prematura y enfermedad cardiovascular. El mecanismo parece involucrar múltiples procesos sistémicos, incluyendo inflamación, estrés oxidativo y disfunción autonómica. Varios factores de riesgo cardiovascular tradicionales (Diabetes mellitus, obesidad, estilo de vida sedentario y tabaquismo) son más frecuentes entre los adolescentes con depresión mayor en comparación con la población pediátrica general. Según los datos disponibles, la American Heart Association propuso en una declaración de 2015 que la depresión mayor se posicionara junto con otras enfermedades pediátricas (enfermedad inflamatoria crónica, infección con el virus de la inmunodeficiencia humana, enfermedad de Kawasaki y síndrome nefrótico) que se consideran condiciones de riesgo moderado para la enfermedad temprana, enfermedad cardiovascular. La información adicional sobre las enfermedades que están asociadas con la aterosclerosis pediátrica se discute por separado, al igual que el manejo de los jóvenes en riesgo de aterosclerosis. (Liza Bonin, 2018)

Índice de masa corporal.

Propuesto originalmente por el estadístico belga Lambert Adolphe-Jacques Quételet (1796 - 1874) en 1832. Prácticamente todos los estudios sobre el tema han confirmado que el peso corporal humano expresado en kilogramos es proporcional a la altura expresada en metros. Desde la década de 1960, fue denominado el índice de Quételet como índice de masa corporal (IMC), que es un predictor de la enfermedad vascular y metabólica adquirida, así como de la mortalidad general.

El índice de masa corporal (IMC) es la medida estándar aceptada de sobrepeso y obesidad para niños de dos años en adelante. El IMC proporciona una guía para el peso en relación con la altura y es igual al peso corporal (en kilogramos) dividido por la altura (en metros) al cuadrado. Otras medidas

de obesidad infantil incluido el eso por estatura (que es particularmente útil para niños menores de dos años), medidas de distribución regional de grasa (ej. Circunferencia de cintura y relación cintura cadera) y los estándares de crecimiento desarrollados por la Organización Mundial de la Salud.(Klish, 2018)

Porcentaje de grasa corporal

Se define en términos de composición corporal del individuo, como la proporción de masa grasa respecto al resto de comportamientos y, para su determinación, sería necesaria la realización de una bioimpedanciometría. Es la media que mejor se asocia con el nivel de adiposidad real del sujeto. Sin embargo, la escasa disponibilidad de estas técnicas se convierte en un inconveniente para estandarizar la valoración del paciente obeso.

Criterios diagnósticos basados en el Índice de Masa Corporal

Obesidad leve 1 30-34,9 Kg/m²

Obesidad moderada 2 35-39.9 Kg/m²

Obesidad grave, mórbida o clase 3 > 40 Kg/m² (Lecube, y otros, 2017)

Categoría de nivel de peso	Rango del percentil
Bajo peso	Menos del percentil 5
Peso saludable	Percentil 5 hasta por debajo del percentil 85
sobrepeso	Percentil 85 hasta por debajo del percentil 95
obeso	Igual o mayor al percentil 95

El IMC se usa como una herramienta de detección para identificar posibles problemas de peso de los niños. Los CDC y la Academia Americana de Pediatría (AAP) recomiendan el uso del IMC para detectar el sobrepeso y la obesidad en los niños desde los 2 años de edad.

Relación depresión-obesidad

Se estima que 20% de la población en edad escolar y en etapa de la adolescencia presenta algún trastorno mental. Un estudio realizado en el Instituto Nacional de Salud Mental revela que el 6% de los niños y adolescentes entre 6 y 17 años ha presentado algún trastorno depresivo en los últimos 6 meses. Se estima una prevalencia del 15 % en la población menor de 15 años. A nivel mundial se han mencionado causas relacionadas entre depresión y obesidad como la alimentación y el metabolismo, así como también se ha establecido el papel que juega el estilo de vida, las relaciones sociales, los aspectos educativos y psicológicos.

Los estudios han señalado que la alimentación no balanceada con excesos de grasas o proteínas, así como el exceso en las raciones, conduce a sobrepeso de los niños. Particularmente se ha señalado que la comida “chatarra” tiene exceso de grasas, mucha sal, alto niveles de carbohidratos, cuya ingesta en exceso conduce al sobrepeso de los niños. Aunado a la alimentación tenemos a los aspectos metabólicos que tienen lugar en el proceso de la digestión y que tiene que ver con las hormonas que intervienen en cada momento del proceso digestivo. Por ejemplo, las personas que tienen una deficiencia de la hormona tiroidea, presentan hipotiroidismo, aumentan de peso; una cantidad excesiva de cortisol provoca una excesiva ganancia de peso en las personas.

Antes se creía que un niño sano era un niño con sobrepeso, que la buena alimentación era algo que engordaba. En cuanto a los aspectos educativos se tiene que mencionar las reglas que son adoptadas por los individuos con respecto al buen comer, como preparar los alimentos, como comer, estos aspectos derivados de la forma de ser educados. Diversas investigaciones documentan que la obesidad está asociada con trastornos emocionales

como depresión y ansiedad, alteraciones que pueden ser una causa o una consecuencia de la misma y en la mayoría de los casos, muestran una relación bidireccional. (García, 2016). Según, (Calderón, 2010)

La obesidad se ha asociado a una multiplicidad de síntomas comúnmente presentes, como bajo concepto de sí mismo, ansiedad y depresión, las que explican en gran parte las conductas relacionadas con los trastornos de la alimentación, así como también la insatisfacción corporal, potenciando de esa forma la persistencia de la obesidad. A la vez, la ansiedad puede ser a su vez consecuencia de la misma acompañando a una imagen corporal distorsionada muy relacionada con desórdenes alimenticios (Bobadilla-suarez & López-Ávila, 2014).

En muchos estudios de casos, repetidamente se han identificado trastornos depresivos, ansiosos, insatisfacción su imagen corporal y baja autoestima en niños obesos. Esta frecuencia es superior en chicas que en chicos y se incrementa con la edad, se incrementa cuando se asocia al antecedente de obesidad en los padres aun cuando no se ha podido demostrar en lactantes obesos un incremento en el riesgo de obesidad adulta ni en la morbilidad asociada a la obesidad infantil. El 8 al 13% (riesgo atribuible) de las obesidades adultas podrían evitarse si se trataran en la infancia ya que la mayoría de, los estudios mencionan que las obesidades fueron de instauración en la edad adulta. Diversos autores han propuesto a las interacciones sociales como determinantes del peso corporal. (Auld,2011), modela el consumo neto de calorías por periodo tomando en cuenta los efectos privados y los efectos sociales de las variaciones del peso corporal, Burke and Heiland (2007), explican el incremento en la obesidad por una reducción de precios de los alimentos y normas sociales endógenas sobre los parámetros del peso corporal, Costa-Font and Gil (2004) muestran evidencia de la relación que existe entre la auto imagen y el peso corporal, Renna et al. (2008) encuentran que el IMC de las adolescentes está correlacionado con el IMC del grupo de referencia. Estos autores tienen en común incorporar el peso de los individuos en su función de utilidad, pero dejando fuera el consumo de alimentos y la práctica de ejercicio, que son los determinantes clave para explicar el

aumento generalizado de peso para la OMS y varios autores como Romieu et al. (1998) y Manjiang et al. (2003) desde una perspectiva clínica y Philipson y Posner (1999 y 2003) desde una perspectiva económica, entre otros.

Siguiendo a estos últimos autores, se plantea la existencia de una función biológica de peso P que depende de las características biológicas del individuo, de la comida C y el ejercicio E . La alimentación como una institución es posible entender a la obesidad y el sobrepeso como el resultado de las interacciones de los individuos dentro de los múltiples grupos de referencia a los que pertenecen.

Se ha encontrado asociación entre Depresión y obesidad, sobre todo al comparar la sintomatología depresiva con el Índice de Masa Corporal (IMC), observándose que a mayor IMC se observa puntuación más alta en escalas de Depresión.

El sobrepeso y la obesidad presentan relación con algunas alteraciones psicológicas, como la depresión (Cañoles et al.). La depresión es una anomalía de la afectividad, quizás la más frecuente entre los adolescentes de todo el mundo. Existe una relación inversa entre la obesidad y la autoestima y una directa respecto a la depresión; asimismo, se identifica que las mujeres adolescentes están más afectadas que los hombres, debido a la cultura social. Se identifica que las mujeres adolescentes están más afectadas que los hombres, debido a la cultura social (Parodi C. A., 2015). México ocupa el segundo lugar a nivel mundial por la extensión de la obesidad en la población adulta, a la zaga de los Estados Unidos. La tercera parte de la población mexicana es obesa. A modo de comparación, la obesidad afecta actualmente al 36% de los estadounidenses adultos. La Encuesta ENN Nacional de Nutrición reveló en el año 1999 que la prevalencia del exceso de peso entre los escolares mexicanos era del 26.9%. Esta cifra aumentó hasta ser del 34.8% en el año 2006 tras el completamiento de la Encuesta ENSANUT de Salud y Nutrición. La nueva edición de la ENSANUT, completada en el año 2012, ha demostrado un comportamiento estacionario de la tasa del exceso de peso entre los escolares. Aun así, esta tasa representa cerca de 5'664,870 niños con exceso de peso en el ámbito nacional.

Una de las formas para detectar la depresión infantil es el Inventario de depresión para niños (CDI, por sus siglas en inglés), que fue desarrollado por Kovacs et al. (1983). Este es el autoinforme más usado para la evaluación de la depresión infantil en niños y adolescentes de 7 a 17 años y se creó a partir del Beck depression inventory (Beck, 1967) para ser aplicado a niños y adolescentes en edad escolar. Consta de 27 ítems que miden sintomatología depresiva, como el estado de ánimo deprimido, problemas interpersonales, sentimientos de incapacidad, anhedonia y autoestima baja o negativa. De los diversos instrumentos existentes que miden depresión o sintomatología depresiva, es el que requiere un nivel menor de comprensión lectora y es adecuado para el uso en estas edades por su fácil administración y puntuación. A pesar de que el CDI no es un instrumento diagnóstico, sus ítems se corresponden con los síntomas que aparecen en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV [APA, 1995]).

Todos los ítems del CDI tienen tres enunciados de respuesta. El 50 % de las preguntas comienzan con alternativas de respuesta que indican mayor sintomatología; el resto sigue una secuencia invertida que refleja ausencia de sintomatología. La puntuación máxima posible es de 54 puntos y la mínima de 0 con una fiabilidad de 0.73. Además de una escala general, posee dos subescalas, disforia (humor depresivo, tristeza, preocupación...) y autoestima negativa (juicios de ineficacia, fealdad, maldad). Los datos psicométricos en la adaptación española (del Barrio y Carrasco, 2004), ha mostrado buenos índices psicométricos, tanto en su validez interna como en la validez externa.

Para mejorar las condiciones físicas de la obesidad, se recomienda en los niños con obesidad (índice de masa corporal [IMC] > percentil 95) que requieren alimentación enteral crónica, el objetivo clínico debe ser proporcionar energía y proteínas para lograr una pérdida de peso muy gradual (ejemplo: de una a dos libras / mes). Un enfoque es apuntar a un consumo de energía de aproximadamente 200 kcal por debajo del rango habitual para el grupo de edad del niño. La ingesta puede ajustarse hacia arriba o hacia abajo para lograr una pérdida gradual de peso. Cuando las necesidades energéticas son restringidas, es imperativo evaluar la adecuación de otros macronutrientes y micronutrientes proporcionados en el volumen de fórmula administrada.

Es posible que se requiera proteína, calcio, sodio, potasio y / o vitamina D adicionales. Es importante mencionar que bajos niveles de actividad física, moderada y vigorosa, son un factor de riesgo conductual importante en la obesidad en niños. Esto, junto con un desequilibrio en el balance energético, conduce a un aumento inadecuado del peso corporal. Esta condición es una enfermedad multifactorial que plantea un riesgo importante para la salud presente y futura de las generaciones más jóvenes.

El aumento internacional en el sobrepeso y la obesidad en niños y adolescentes en las últimas tres décadas confirman que es una epidemia global y un importante problema de salud pública que se asocia con complicaciones cardiovasculares, endocrinas y musculoesqueléticas, además de presentar consecuencias psicosociales. También se ha demostrado que la malnutrición por exceso en escolares presenta una asociación negativa con el rendimiento físico.

Es por ello que el abordaje integral del paciente obeso es clave el soporte psicológico para facilitar el cambio en el estilo de vida, el control de las emociones y las modificaciones necesarias a la alimentación en general y al acto de comer en particular. Es muy importante evaluar la motivación para el cambio del paciente y discutir el hecho de que los cambios dietéticos y del estilo de vida son para siempre. Cabe mencionar que de todas las cualidades que componen la condición física, la capacidad aeróbica y la fuerza muscular han sido las que han adquirido una mayor relevancia científica en el ámbito sanitario. (Delgado, 2016) La inactividad física es el cuarto factor de riesgo de mortalidad más importante en todo el mundo, con un creciente aumento en muchos países, e influye considerablemente en la prevalencia de enfermedades no transmisibles y en la salud general de la población mundial. En la población infantil, las recomendaciones de actividad física se centran en acumular 60 minutos de actividad de intensidad moderada o vigorosa a lo largo del día (desplazamientos, clase de educación física, recreos en la escuela, actividades extraescolares, etc.)

La Academia Estadounidense de Pediatría (American Academy of Pediatrics, AAP) sugiere un enfoque por etapas para el control del peso pediátrico. La etapa inicial de tratamiento de un niño se determina por múltiples factores, que incluyen la edad del niño, el percentil de IMC y antecedentes previos de control de peso en otras etapas del tratamiento. Las recomendaciones estipulan que todos los pacientes deben recibir asesoramiento sobre la prevención de la obesidad, independientemente de su percentil de IMC, en cada visita a un niño sano.

La intervención adicional para abordar el sobrepeso u obesidad se divide en etapas que representan grados crecientes de supervisión, asesoramiento e intervención. En cada etapa de tratamiento, el clínico se enfrenta a una variedad de barreras, que pueden incluir la falta de tiempo de los médicos, conocimientos y habilidades de tratamiento, o la falta de servicios de apoyo o de financiación para obtener servicios de apoyo. No obstante, consideramos que la participación del proveedor de atención primaria en las dos primeras etapas de la gestión es práctica e importante.

Etapa 1: Prevención

Etapa 2: gestión del peso estructurado

Etapa 3: evaluación multidisciplinaria completa

Etapa 4: intervención de atención terciaria. (Caballer, 2016)

Existen programas de intervención que han mostrado eficacia en la modificación positiva de conductas respecto a ciertos hábitos alimentarios, como la ingesta de fruta, y sobre el incremento del nivel de Actividad Física. Hemos de resaltar que dichos programas se focalizan más en los hábitos alimentarios, existiendo una metodología más detallada en la intervención, mientras que en la Actividad Física esto no ocurre. Con el fin de contribuir a la modificación o refuerzo de estas conductas saludables, se hace necesario el desarrollo de programas en los cuales se explique detalladamente la intervención llevada a cabo, con el objetivo de que esta pueda ser reproducida y, de este modo, tratar de avanzar en la promoción de estilos de vida saludables a la vez que prevenir la obesidad y el sobrepeso infantil (Ávila, 2016)

Material y métodos

Se realizó un estudio con diseño y tipo no experimental, transversal - analítico, en niños de 8 a 12 años adscritos a la UMF 1 IMSS Campeche. Para este estudio se determinó una muestra, considerando una prevalencia para el fenómeno en estudio de 15%, un Índice de confiabilidad del 95% y un + - de 5% lo que define una muestra de 196 unidades de investigación las cuales se agruparon por índice de masa corporal y se estableció como objetivo asociar el IMC y la depresión en niños de 8 a 12 años de la UMF1, Campeche.

Los criterios de selección para integrarlos en el estudio fueron niños y niñas entre 8 y 12 años de edad, con obesidad, sobrepeso, IMC normal, que aceptaran participar en el estudio y contaran con consentimiento de sus padres.

Se les realizó somatometría clasificándolos según su IMC en peso normal, sobrepeso u obesidad, de igual forma se les aplicó el cuestionario validado CDI para evaluar la presencia o ausencia de depresión y la clasificación de Geyman para determinar la fase del ciclo vital en la que se encuentra la familia

La variable depresión se definió conceptualmente como un trastorno mental frecuente, que se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración.

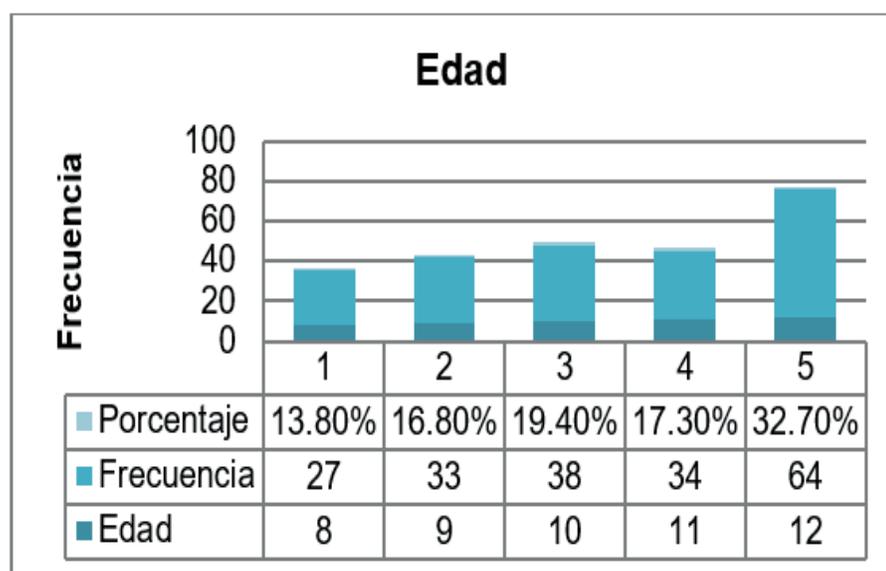
En tanto el índice de masa corporal o IMC, es una ecuación que fue desarrollada a mediados del siglo pasado por el matemático belga Jacques Quetelet. La fórmula relaciona la altura con el peso del individuo y el resultado lo compara con unas tablas diseñadas para tal efecto. $IMC = \text{Peso en kilos} / \text{altura en metros al cuadrado}$

El análisis de los datos se llevó a cabo en el paquete estadístico SPSS y consistió en el análisis descriptivo univariado del tipo de frecuencias simples, medidas de tendencia central, dispersión, así como análisis bivariado, t de student para diferencias y Rho de Spearman para correlación.

Resultados

Se estudiaron 196 unidades de estudio, con un rango de edad fue de 8 a 12 años, para su análisis se distribuyó en 5 grupos según la edad, observándose que el mayor porcentaje estuvo representado por el grupo de 12 años con un 32.7% y el de menor porcentaje correspondió al grupo de 8 años con 13.8%.

Gráfica 1 Frecuencia de la edad.



Fuente: Base de datos propia

Las unidades de estudio se clasificaron según su estado nutricional, destacando el sobrepeso con un 39.3%

Tabla 1 Frecuencia por peso.

Estado nutricional	Frecuencia	Porcentaje
normal	62	31.6%
sobrepeso	77	39.3%
obesidad	57	29.1%
total	196	100%

Fuente: Base de datos propia

En relación con la presencia o ausencia de depresión se identificaron un total de 149 pacientes sin depresión, de los cuales 83 pacientes fueron del sexo femenino lo que represento un 55.7% En cuanto a los pacientes que se clasificaron con depresión se identificaron 47 pacientes, es estos, destaco el sexo masculino con 24 pacientes que representan un 51%, y del sexo femenino 23 paciente que representan el 48.9%, haciendo un total de los 47 pacientes que se encontraron con depresión.

Tabla 2. **Sexo en presencia o ausencia de depresión**

Presencia o ausencia de depresión		Frecuencia	Porcentaje
Ausente	Femenino	83	55.7%
	Masculino	66	44.3%
	Total	149	100.0%
Presente	Femenino	23	48.9%
	Masculino	24	51.1%
	Total	47	100.0%

Fuente: Base de datos propia

En cuanto a la tipología familiar se encontró predominio de la fase de expansión en ambos grupos, con y sin depresión en un 75.8% y 76.6% respectivamente.

Al analizar el ciclo vital familiar, la ausencia de depresión predomina en el ciclo de expansión, así como en la presencia de depresión, el mayor porcentaje se mantuvo en el ciclo vital de expansión.

Tabla 3. **Ciclo vital familiar**

Ciclo Vital Familiar			
Presencia o ausencia de depresión		Frecuencia	Porcentaje
Ausente	Expansión	113	75.8%
	Dispersión	36	24.2%
	Total	149	100.0%
Presente	Expansión	36	76.6%
	Dispersión	11	23.4%
	Total	47	100.0%

Fuente: Base de datos propia

Tabla 4. **Presencia o ausencia de depresión**

Presencia o ausencia de depresión		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Ausente	Edad	149	8	12	10.2	1.447
	Peso	149	20	56	40.8	8.659
	Talla	149	1.24	1.52	1.38	.07257
	IMC	149	13	30	21.4	3.457
Presente	Edad	47	8	12	10.7	1.363
	Peso	47	22	58	43.9	10.099
	Talla	47	1.25	1.49	1.3	.06605
	IMC	47	13	30	22.4	4.100

Fuente: Base de datos propia

Las unidades de investigación se clasificaron según el peso identificándose que en los pacientes con ausencia de depresión el sobrepeso se presentó en un 43%, en tanto que en los pacientes con depresión fue la obesidad la que se presentó con mayor porcentaje con un 40.4%.

Tabla 5. **Frecuencia de tipo de peso.**

Tipo de peso unidad de estudio		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Ausente	peso ideal	47	31.5	31.5	31.5
	sobrepeso	64	43.0	43.0	74.5
	obesidad	38	25.5	25.5	100.0
	Total	149	100.0	100.0	
Presente	peso ideal	15	31.9	31.9	31.9
	sobrepeso	13	27.7	27.7	59.6
	obesidad	19	40.4	40.4	100.0
	Total	47	100.0	100.0	

Fuente: Base de datos propia

Al aplicar la Rho de Spearman, no se evidencia una correlación significativa.

Correlación			
Rho de Spearman		Tipo de peso unidad de estudio	Presencia o ausencia de depresión
Tipo de peso unidad de estudio	Coefficiente de correlación	1.000	.078
	Sig. (bilateral)	.	.276
	N	196	196
Presencia o ausencia de depresión	Coefficiente de correlación	.078	1.000
	Sig. (bilateral)	.276	.
	N	196	196

Fuente: base de datos propia

Al aplicar la t de student para identificar diferencias entre los grupos de estudio con respecto a la presencia o ausencia de depresión se evidencia una significancia de .000

t de student							
DEPRESIÓN		Valor de prueba = 0					
		t	gl	Sig. bilateral	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Ausente	IMC	75.776	148	.000	21.462	20.90	22.02
	Puntaje	21.404	148	.000	9.141	8.30	9.98
Presente	IMC	37.566	46	.000	22.464	21.26	23.67
	Puntaje	35.054	46	.000	23.085	21.76	24.41

Fuente: base de datos propia

Discusión

Se analizaron 196 unidades de estudio, con un rango de edad de 8 a 12 años, distribuidos en 5 grupos según la edad, observándose que el mayor porcentaje estuvo representado por el grupo de 12 años con un 32.7% y el de menor porcentaje correspondió al grupo de 8 años con 13.8%.

De acuerdo con los datos publicados por la International Association for the Study of Obesity (IASO), se encontró que el 18.6% de los niños entre 5 y 17 años tienen sobrepeso, y el 9.5% de estos niños eran obesos. Con relación a las niñas, el 20.3% entre cinco a 17 años tuvo sobrepeso y el 8.7% presentaba obesidad. (43) datos similares se obtuvieron en el presente estudio al observarse la presencia de sobrepeso en un 39.3% y 29.1% sobrepeso.

Según Ortega Miranda E. en la Rev Med Hered. 2018; la depresión no sólo es consecuencia, sino también puede preceder a la obesidad, y la misma se presenta más frecuentemente en mujeres que en varones, (44) en este estudio se identificaron un total de 149 pacientes sin depresión, de los cuales 83 pacientes fueron del sexo femenino lo que represento un 55.7%, en cuanto a los pacientes que se clasificaron con depresión destaco el sexo masculino con un 51%, con lo cual obtenemos el mismo género en frecuencia que Ortega Miranda.

En la revista de Nutrición Hospitalaria de Madrid (2012)(45) menciona que existencia de una asociación significativa entre el nivel de estudios de los padres y el estado nutricional de sus hijos. Así como la importancia de las influencias paternas y la formación de hábitos saludables en el desarrollo de peso y obesidad de los hijos, la madre, como primera cuidadora, proporciona a los niños la estructura básica de relación con la comida debido a que es la encargada de ofrecer algunos alimentos y de evitar otros, distribuir las comidas durante el día y determinar las cantidades de comida.(45) Con respecto al ciclo vital familiar se encontró predominio de la fase de expansión relacionada con depresión, representando un total de 36 pacientes de un total de 47 que presentaron datos de depresión, lo que se refleja el 76.6 %.

Debido a que la obesidad infantil es un problema de salud pública y un factor de riesgo para la depresión infantil. Al analizar la presencia y ausencia de depresión con respecto al IMC se observa que el rango en los casos con depresión ausente fue de 13 a 30 con una media de 21, dato similar a los casos con presencia de depresión, con una mínima diferencia en la media la cual fue de 22.46.

Una revisión sistemática menciona que al parecer hay asociación entre la obesidad en niños de edad preescolar con un temperamento de reactividad negativa y baja autorregulación. Otro estudio indica que, en adolescentes con peso normal, hay mayor tendencia a la agresividad, hostilidad e insensibilidad que en sus pares obesos. (44)

Diversos estudios han demostrado asociación directa entre obesidad y depresión (45), sin embargo, en el resultado obtenido en este estudio no se evidencio dicha asociación, a pesar de que existe diferencia significativa con respecto a la clasificación del peso y depresión.

Conclusión

En este estudio se demostró que no existe asociación entre el IMC y la depresión, sin embargo, se observó que existe un porcentaje significativo en niños con alteraciones psicológicas incluyendo peso IMC normal.

Hablando de las alteraciones psicológicas, el instrumento utilizado de CDI, nos menciona que cuanto mayor es la puntuación, también lo es la intensidad de sintomatología depresiva. En relación a las repuestas del instrumento utilizado, se otorga cierto puntaje que engloba si el resultado es positivo o no a depresión. También se menciona el punto de corte recomendado para su uso como instrumento de exploración de síntomas se sitúa en 19 puntos que indicaría síntomas depresivos claros, aunque basta con 12 puntos cuando el niño ya presenta problemas psicológicos y está recibiendo atención profesional. Por lo que en este estudio se encontró un 24.4 % del total en el puntaje de alteraciones psicológicas.

Es probable que la relación entre obesidad y sintomatología depresiva contemple otro tipo de variables que jueguen un rol importante, las cuales podrían ser de naturaleza cultural (prejuicios hacia las personas obesas) y que no fueron estudiadas en este proyecto.

En conclusión, es de gran relevancia destacar la necesidad y el uso de instrumentos que puedan evaluar la presencia de depresión en el grupo de estudio desde el primer nivel de atención ya que de esta forma se pueden incidir en la calidad de vida desde una perspectiva con enfoque preventivo no solo en el estado anímico sino también en su estado físico, y evitar de esa forma complicaciones y/o consecuencias a mediano y largo plazo.

Referencias

Álvarez J, Escribano P, et al. 2016. Tratamiento de la obesidad. *Medicine*. 23(12): 1324-36

Ariza C, Ortega E, et al. 2015 La prevención de la obesidad infantil desde una perspectiva comunitaria. *Elsevier*. 47(4) :191-260

Asociación Estadounidense de Psiquiatría. DSM-5. 2016. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. 5a ed. México, Panamericana; 39-40

Ávila M, Huertas F, et al. 2016. Programas de intervención para la promoción de hábitos alimentarios y actividad física en escolares españoles de Educación Primaria: revisión sistemática. *Nutr Hosp. Arán*. 33(6): 1438-1433

Bonin L. 2018. Pediatric unipolar depression: Epidemiology, clinical features, assessment, and diagnosis. *UpToDate*. [Online]. [cited 2018 Mayo 21. 45(6): 1-26 Available from: <https://www.uptodate.com/contents/pediatric-unipolar-depression-epidemiology-clinical-features-assessment-and-diagnosis>

Bibiloni M, Fernández J, et al. 2017. Reversión de sobrepeso y obesidad en población infantil de Vilafranca del Penedès: Programa ACTIVA'T (2012). *Gac Sanit*. octubre gaceta 1519 xxx(xx) : 1-6

Caballer J, Torío E, et al. 2016. Ácidos grasos omega-3 y depresión: una revisión sistemática. *Psiqu Biol*. Elsevier. Diciembre; XXX(XX):1-8

Calderón C, Forns M, et al. 2015 Implicación de la ansiedad y la depresión en los trastornos de alimentación de jóvenes con obesidad. *Nutr Hosp*, 25(4): 641-647

Castro A, Toledo Rojas A et al. 2012. *Rev. Med Hosp Gen Méx*, Vol. 75, Núm. 1, 75(1):41-49

Chiquete E, Ruiz J, et al. 2014 The Quelet index in children and adults. *Endocrinol Nutr Elsevier*. 61(2):87-92.

Collier S, Duggan C. 2018. Overview of enteral nutrition in infants and children Uptodate. [Online]. [cited 2018 mayo 31. Available from: <https://conricyt.remotexs.co/user/login?dest=http%3A%2F%2Fwww.uptodate.com.conricyt.remotexs.co%2Fcontents%2Foverview-of-enteral-nutrition-in-infants-and-children%2Fcontributors>

Cruz M, Pascual A, et al. 2017. Insatisfacción corporal y conductas de control del peso en chicas adolescentes con sobrepeso: papel mediador de la ansiedad y la depresión. *Nutr Hosp*, 2016; 33(4): 935-940

Delgado P, Caamaño F, et al. 2017 Obesidad, autoestima y condición física en escolares. *Rev. Fac Med*. 65(1): 43-8.

Díaz E. 2007. Obesidad Infantil, ansiedad y familia. *Bol Clin Hosp Infant Edo Son*; 24(1): 22-26

Díaz G, Larios O, et al. 2015. Intervención educativa en la obesidad escolar. Diseño de una programa y evaluación de la efectividad. *Rev Cubana Aliment Nutr*. 25(2):341-355. Disponible: http://www.revalnutricion.sld.cu/index.php/rcan/article/view/141/pdf_10

Euan G. 2004. Prevalencia de trastornos depresivos en adolescentes de una escuela preparatoria de la ciudad de Campeche. Mexico . Campeche

García R, Rivas V, et al. 2016. Ansiedad, Depresión, Hábitos Alimenticios y Actividad en Niños con Sobrepeso y Obesidad. *Horizonte sanitario*. 15(2): 1-7

Garibay J, Jiménez C, et al. 2014. Disfunción familiar y depresión en niños de 8-12 años de edad. *Revista de Medicina e Investigación*. Elsevier; 2(2): 107-111

González J, Gómez A, et al. 2017. Asociación entre obesidad y depresión infantil. *Atem Fam*; 24(1): 8-12.

González J E. et al. 2012. Influencia del entorno familiar en el desarrollo del sobrepeso y la obesidad en una población de escolares de Granada (España). *Nutr. Hosp.* [Internet]. [citado 2020 Oct 03] ; 27(1): 177-184. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112012000100021&lng=es

Gutiérrez M. Amenabar M, et al. 2014. Prevalencia de la obesidad registrada en atención primaria. *Endocrinol Nutr. Elsevier* ;61(9):469-473

Herraz A, López R, et al. 2015. Influencia del exceso de peso en la calidad de vida relacionada con la salud de los adolescentes. *Asociación española de pediatría. Anales de pediatría.* 82(3): 125-212

Klish W, MD. 2018. Definition; epidemiology; and etiology of obesity in children and adolescents: Revisión sistemática updotade. [Online]. [cited 2018 junio 04. Available from: 40(5):533 <http://www.uptodate.com.conricyt.remoexs.co/contents/definition-epidemiology-and-etiology-of-pbesity-in-children-adolescents?>

Jiménez M. Interacciones sociales como determinantes de la obesidad y el sobrepeso. *Economía Informa.* 2015 Marzo-Abril;(391):112-118-131

Lecube A, Monereo S, et al. 2017. Prevención, diagnóstico y tratamiento de la obesidad. Posicionamiento de la Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad de 2016. *Endocrinol Diabetes Nutr. Elsevier.* 64(S1): 15-22.

López A, Rivera S, et al. 2016. Indicadores de condición física en escolares mexicanos con sobrepeso y obesidad. *Hospital Infantil de México. Bold Med Hosp Infant Mex*; 73(4): 243-249

Lopez C, Pascalis J, et al. 2014. Depresion y estado de nutrición en escolares de Sonora. *Rev med Inst Mex Seguro Soc.* 52(Supl 1):564-567.

Mercado P, Vilchis G. 2013. La obesidad infantil en México. Alternativas en Psicología. Revista semestral. Tercera Época. XVII(28): 1-9

Ocampo J, Guerrero M, et al. 2017. Asociación entre índice de masa corporal y depresión en mujeres adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador. Int. J. Morphol., Int. J. Morphol. 35(4):1547-1552. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n4/0717-9502-ijmorphol-35-04-01547.pdf>

Ogden C, Cheryl D. et al. 2018. Differences in Obesity Prevalence by Demographics and Urbanization in US Children and Adolescents, JAMA. 2018 June; 319(23): 2410-1418 Disponible en: https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2685153?utm_campaign=articlePDF&utm_medium=articlePDFlink&utm_source=articlePDF&utm_content=jama.2018.5158

Organización Mundial de la Salud. 2018. Obesidad y sobrepeso. disponible en: [Online]. Available from: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>

Organización mundial de la salud. 2018. Depresión .who. organización mundial de la salud. [Online]. [cited 2018 octubre 21. Available from: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>

Ortega M. E. 2018. Alteraciones psicológicas asociadas a la obesidad infantil. Rev Med Hered [Internet]. [citado 2020 Jul 29]; 29(2): 111-115. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018130X2018000200009&lng=es. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.20453/rmh.v29i2.3352>.

Ortega M, Muros J, et al. 2015. Influencia del Índice de masa corporal en la autoestima de niños y niñas de 12-14 años. An Pediatr (Barc).; 83(5): 311-317.

Padros F , Navarro G, et al. 2016. Propiedades psicométricas de la Escala de Culpa por Obesidad o Sobrepeso para Niños y Adolescentes (ECOSNA). Nutr Hosp. 33(2):239-244

Parodi C. 2015. Ansiedad, depresión y trastorno de la imagen corporal en pacientes que consultan en la Unidad de Obesidad del Hospital de Clínicas. Mem. Inst. Investig. Cienc. Salud, junio; 13(3): 63-73

Peñate W, Bello R, et al. 2014. Características psicométricas del Cuestionario Básico de Depresión en una muestra de adolescentes. Anales de psicología. 3(1): 143-149 [Internet]. Ene [citado 2019 Feb 18]; 30(1): 143-149. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000100015&lng=es. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.185311>

Pérez E, Cervantes VM, et al. 2017. Prevalencia, causas y tratamiento de la depresión Mayor. Rev Biomed; 28(2): 89-115.

Perreault LM. 2016. Genetic contribution and pathophysiology of obesity. [Online]. Available from: <https://www.uptodate.com/contents/genetic-contribution-and-pathophysiology-of-obesity>

Portillo R, Pérez G, et al. 2016. Perfiles psicopatológicos de niños obesos y desnutridos medidos con el CBCL/6-8. Revista Latinoamericana de Psicología Elsevier España. 48: 108-116.

Rajmil L, Bel J, et al. Intervenciones clínicas en sobrepeso y obesidad: Revisión sistemática de la literatura 2009-2014. Anales de pediatría. abril; 86(4):197-212

Reyes L, Betancur J, et al. 2015. Ansiedad y depresión en personas con obesidad en Paraguay. Salud & Sociedad. 6(1).

Salazar D, Castillo T, et al. 2016. Ansiedad, depresión y actividad física asociados a sobrepeso/obesidad en estudiantes de dos universidades mexicanas. Hacia promoc. Salud. 21(2)

Sánchez O, Xavier F, et al. 2014. Prevención de la depresión en niños y adolescentes: revisión y reflexión. Asociación Española de Psicología Clínica. Revista de Psicopatología Psicología Clínica, ; 19(1): 63-76.

Skelton J, MD, et al. 2017. Management of childhood obesity in the primary care setting. Uptodate. [Online]. [cited 2018 Mayo 30. 1-23, Available from: <https://login.etchconricyt.idm.oclc.org/login?url=https://www.uptodate.com/contents/management-of-childhood-obesity-in-the-primary-care-setting/contributors>.

Anexos

Instrumentos

Este cuestionario está dirigido a la población infantil y adolescente de edades entre 7 y 17 años.

1.
 - Estoy triste de vez en cuando.

 - Estoy triste muchas veces.

 - Estoy triste siempre.

2.
 -

 - No estoy seguro de si las cosas me saldrán bien.

 - Las cosas me saldrán bien.

3.
 - Hago bien la mayoría de las cosas.

 - Hago mal muchas cosas.

 - Todo lo hago mal.

4.
 - Me divierten muchas cosas.

 - Me divierten algunas cosas.

 - Nada me divierte.

5.
 - Soy malo siempre.

 - Soy malo muchas veces.

 - Soy malo algunas veces.

6.
 - A veces pienso que me pueden ocurrir cosas malas.
 - Me preocupa que me ocurran cosas malas..
 - Estoy seguro de que me van a ocurrir cosas terribles.
7.
 - Me odio.
 - No me gusta como soy.
 - Me gusta como soy.
8.
 - Todas las cosas malas son culpa mía.
 - Muchas cosas malas son culpa mía.
 - Generalmente no tengo la culpa de que ocurran cosas malas.
9.
 - No pienso en matarme.
 - Pienso en matarme pero no lo haría.
 - Quiero matarme.
10.
 - Tengo ganas de llorar todos los días.
 - Tengo ganas de llorar muchos días.
 - Tengo ganas de llorar de cuando en cuando.
11.
 - Las cosas me preocupan siempre.
 - Las cosas me preocupan muchas veces.

- Las cosas me preocupan de cuando en cuando.
12. • Me gusta estar con la gente.
- Muy a menudo no me gusta estar con la gente.
 - No quiero en absoluto estar con la gente.
13. • No puedo decidirme.
- Me cuesta decidirme.
 - Me decido fácilmente.
14. • Tengo buen aspecto.
- Hay algunas cosas de mi aspecto que no me gustan.
 - Soy feo.
15. • Siempre me cuesta ponerme a hacer los deberes.
- Muchas veces me cuesta ponerme a hacer los deberes.
 - No me cuesta ponerme a hacer los deberes.
16. • Todas las noches me cuesta dormirme.
- Muchas noches me cuesta dormirme.
 - Duermo muy bien.

17. • Estoy cansado de cuando en cuando.
 - Estoy cansado muchos días.
 - Estoy cansado siempre.
18. • La mayoría de los días no tengo ganas de comer.
 - Muchos días no tengo ganas de comer.
 - Como muy bien.
19. • No me preocupa el dolor ni la enfermedad.
 - Muchas veces me preocupa el dolor y la enfermedad.
 - Siempre me preocupa el dolor y la enfermedad.
20. • Nunca me siento solo.
 - Me siento solo muchas veces.
 - Me siento solo siempre.
21. • Nunca me divierto en el colegio.
 - Me divierto en el colegio sólo de vez en cuando.
 - Me divierto en el colegio muchas veces.
22. • Tengo muchos amigos.
 - Tengo algunos amigos, pero me gustaría tener más.
 - No tengo amigos.

23. • Mi trabajo en el colegio es bueno.
- Mi trabajo en el colegio no es tan bueno como antes.
- Llevo muy mal las asignaturas que antes llevaba bien.
24. • Nunca podré ser tan bueno como otros niños.
- Si quiero puedo ser tan bueno como otros niños.
- Soy tan bueno como otros niños.
25. • Nadie me quiere.
- No estoy seguro de que alguien me quiera.
- Estoy seguro de que alguien me quiere.
26. • Generalmente hago lo que me dicen.
- Muchas veces no hago lo que me dicen.
- Nunca hago lo que me dicen.
27. • Me llevo bien con la gente.
- Me peleo muchas veces.

Interpretación

Cada ítem responde a una escala tipo Likert donde 0 indica “normalidad”, 1 indica “cierta intensidad” y 2 indica la “presencia inequívoca” de un síntoma depresivo.

Cuanto mayor es la puntuación, también lo es la intensidad de sintomatología depresiva.

Las respuestas 1, 3, 4, 6, 9, 12, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 26, 27 puntúan 0, 1 y 2; mientras que las restantes puntúan 2, 1 y 0.

El punto de corte recomendado para su uso como instrumento de exploración de síntomas se sitúa en 19 puntos que indicaría síntomas depresivos claros, aunque basta con 12 puntos cuando el niño ya presenta problemas psicológicos y está recibiendo atención profesional.

Si eres el padre o la madre de algún niño, o conoces a algún menor, que presenta síntomas depresivos acusados, no dudes en contactar con psicólogos o profesionales sanitarios (enfermeras, médicos,...) que te puedan asesorar.

Te recordamos la importancia del cuidado de los menores y de que sus padres o tutores garanticen su bienestar físico y psicoemocional.

Dado el grave peligro que supone para la vida y desarrollo armónico del menor este problema, te animamos a que, en el caso de que detectes circunstancias en las que sus padres o tutores no quieran tomar medidas para la solución del mismo, y por lo tanto el niño corra el riesgo de encontrarse en desamparo, no dudes en contactar con los servicios de menores de la policía o el 012 donde te asesorarán, facilitando los apoyos necesarios para resolver esta situación.

Ciclo Vital Familiar (Geyman)	
Fase de Matrimonio	Se inicia con el vínculo matrimonial, concluyendo este ciclo con la llegada del primer hijo
Fase de Expansión	Es el momento en que con mayor velocidad se incorporan nuevos miembros a la familia. Como su nombre lo indica la familia se dilata, se “expande”
Fase de Dispersión	Generalmente corresponde a la edad de escolares e inicio de la adolescencia en los hijos
Fase de Independencia	Etapa en que los hijos de mayor edad (usualmente) se casan y forman nuevas familias a partir de la familia de origen
Fase de Retiro y Muerte	Etapa en la que se deben enfrentar diversos retos y situación críticas como el desempleo, la jubilación, la viudez y el abandono.

I.C. INVESTIG@CIÓN

Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia

