



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

# PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 24, núm.1 | ENERO-JUNIO 2022 | Tercera época





REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
PSICOLOGÍA  
y EDUCACIÓN

Vol. 24, núm. 1 ENERO-JUNIO 2022 | Tercera época





**RECTOR**  
ING. BERNARDO ARDAVÍN MIGONI

**VICERRECTOR ACADÉMICO**  
MTRO. HUGO AVENDAÑO CONTRERAS

**DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN  
Y FINANZAS**  
ING. RAÚL NAVARRO GARCÍA

**DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN INTEGRAL**  
MTRO. RIGOBERTO COLUNGA HERNÁNDEZ

**DIRECCIÓN DIVISIONAL DE POSGRADOS,  
INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN CONTINUA Y A DISTANCIA**  
MTRO. JAIME ZÁRATE DOMÍNGUEZ

**DIRECCIÓN DIVISIONAL DE CIENCIAS DE LA SALUD**  
DRA. GABRIELA MARTÍNEZ ITURRIBARRÍA

**DIRECCIÓN DIVISIONAL DE NEGOCIOS  
Y HUMANIDADES**  
MTRO. SERGIO SÁNCHEZ ITURBIDE

**DIRECCIÓN DIVISIONAL DE CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES**  
MTRO. CARLOS A. HERNÁNDEZ ZAMUDIO

**INSTITUTO INTERCONTINENTAL DE MISIONOLOGÍA**  
P. JAVIER GONZÁLEZ MARTÍNEZ

REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
**PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN**  
Vol. 24, núm. 1, enero-junio 2022 | tercera época

**DIRECTOR ACADÉMICO** | Liliana Rivera Fong  
**SUBDIRECTORA ACADÉMICA** | Martha Moreno Ortega  
**DIRECTOR EDITORIAL** | Camilo de la Vega

#### CONSEJO DE ASESORES

Dra. Guadalupe Acle Tomasini (Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza), Dra. Laura Acuña Morales (Revista Mexicana de Psicología, México), Dr. José Ma. Arana (Universidad de Salamanca, España), Dra. Ma. Adelina Arredondo López (Universidad Autónoma del Estado de Morelos), Dr. Eleazar Correa González (Instituto Mexicano de Alemania), Dra. Varsovia Hernández Eslava (Universidad de Florida, EEUU), Mtra. Zardel Jacobo (Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala), Dr. Gabriel Jorge Mendoza Buenrostro (Universidad Pedagógica Nacional, Guanajuato), Dra. Graciela Aurora Mota Bello (Universidad Nacional Autónoma de México), Dra. Gloria Ornelas Tavarez (Universidad Pedagógica Nacional, México), Dr. José María Rosales (Universidad de Málaga, España)

#### COMITÉ EDITORIAL

María Angélica Alucema (Universidad Intercontinental), Jesús Ayaquica Martínez (Universidad Intercontinental), Paola Hernández Salazar (Universidad Intercontinental), Gabriela Martínez Iturribarría (Universidad Intercontinental), Anabel Pagaza Arroyo (Universidad Intercontinental), María del Rocío Willcox Hoyos (Universidad Intercontinental).

**REDACCIÓN** | Karem Paola Danel Villegas  
y Cindy Alejandra Luna González

**CUIDADO EDITORIAL** | Eva González Pérez

Los artículos presentados en esta publicación fueron sometidos a doble arbitraje ciego y son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Indexación en proceso.

Precio por ejemplar: \$140.00 m.n. | Suscripción anual (dos números): \$280.00 m.n. (residentes en México) | \$45.00 dólares (extranjero)

#### Correspondencia y suscripciones

Universidad Intercontinental | Revista Intercontinental de Psicología y Educación  
Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, CDMX  
Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446  
Fax: 5487 1356  
E--mail: ripsiedu@uic.edu.mx

ISSN: 1665--756X

Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

Portada y formación: Alejandro Gutiérrez Franco

**Revista Intercontinental de Psicología y Educación** es una publicación semestral de la uic Universidad Intercontinental A. C. | Editor responsable: Camilo de la Vega Membrillo | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04--2010--040911100100--102 | Número de Certificado de Licitud de Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Asignación de ISSN:1665--756X | Domicilio: Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, CDMX | Imprenta: Ultradigital Press, SA de CV, Centeno 195, Col. Valle del Sur, Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México | Distribuidor: UIC Universidad Intercontinental A. C. Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, CDMX | La edición de este número consta de un tiraje de 300 ejemplares que se terminaron de imprimir en diciembre de 2021



# Índice

- 9      Presentación  
*Alba Milena Pavas Vivas*
- 15     La cultura académica y la praxis pedagógica: algunas reflexiones para entender los horizontes de la formación  
*Rolando Sánchez Gutiérrez*
- 33     Programa de intervención temprana para el desarrollo de la conducta verbal vocal en niños con síndrome de Down: estudios de caso  
*Reyna Castrejón, Itzayana Castrejón, Elizabeth López y Karina Bermúdez*
- 55     Conciencia fonológica: Intervención psicopedagógica para apoyar el desarrollo en un niño con riesgo de dificultades de aprendizaje  
*Adriana Rangel*
- 77     El tutor-docente: clave mediante el acompañamiento para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el adolescente  
*Jessica Lucía Callado Francisco*
- 87     Análisis de contexto en la desaparición de adolescentes en la Ciudad de México  
*Eric Hernandez Lopez, Veronica Rodriguez Contreras, Sergio Santamaria Suarez, Dulce Abril Galindo Luna, Gerardo Hurtado Arriaga, Uriel Arredondo Rivero y Dinorah Vivanco Perez*

- 115    Sesgo atencional ante señales de consumo de tabaco:  
un estudio de seguimiento ocular en universitarios  
*César Arriaga, Mario Téllez, Javier Vila, Fátima Rojas  
y Roberto Jiménez*

## PRESENTACIÓN

**E**n atención a la necesidad de difundir el conocimiento y sentar las bases para implementar nuevas líneas de investigación que exploren las problemáticas sociales actuales, la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* integra diversos documentos, que presenta de una manera sinérgica y coordinada. Dichos documentos seguramente serán del aprecio del lector y contribuirán a enriquecer el acervo de los campos disciplinares de la educación y la psicología.

Esta edición presenta el primer artículo centrado en aclarar ciertas hipótesis que pueden ser vistas de manera errónea o haberse planteado sin considerar el contexto de los hallazgos. Nos referimos a “Análisis de contexto en la desaparición de adolescentes en la Ciudad de México”, que nos recuerda la pertinencia de explorar todas las posibilidades de un fenómeno para poder teorizarlo. El trabajo es una interesante exploración de los elementos sociales, afectivos, escolares, familiares y psicodinámicos que pueden establecer, en cierta medida, el móvil de la desaparición de algún adolescente. En primera instancia, podría pensarse que la desaparición de los adolescentes es uno más de los fenómenos que refleja la crisis social y de seguridad que actualmente vive el país y, en específico, la Ciudad de México. No obstante, sin restar valor a la crisis de seguridad, siempre será importante conocer el contexto en el que la población desaparece. Los autores de este artículo se han dado a la tarea de investigar el contexto de algunas personas —particularmente, adolescentes entre 11 y 17 años— que han sido víctimas de desaparición o reportadas como desaparecidas.

Se ha encontrado que, en un número importante de casos, la desaparición tuvo que ver más con la situación vital del adolescente, con dificultades en su núcleo familiar, con estilos de crianza parental negligente o poco eficaz y con otros factores que deben tomarse en cuenta a la hora de planear programas para prevenir este dramático suceso en las comunidades.

En congruencia con los hallazgos del artículo descrito, resulta importante comentar los del siguiente, “El tutor-docente: clave mediante el acompañamiento para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el adolescente”. Este texto resalta el rol fundamental del docente, quien funge como tutor para el estudiante durante la fase de la adolescencia. El documento rescata los dos ámbitos en los que un adolescente debe encontrar apoyo: *a)* familia y escuela, *b)* formación y contención. El ámbito de la familia y la escuela sirve de fuente de aprendizaje de las herramientas que el adolescente necesitará en su proceso de maduración para la vida adulta. La adquisición de habilidades sociales para la toma de decisiones, el afrontamiento de situaciones vitales que le generan ansiedad y en sí todos los desafíos que el mundo circundante y remoto plantea al adolescente, son tareas en las que el tutor-docente puede acompañarlo a afrontar asertivamente.

En un principio, se revisa el concepto de *tutoría* en el ámbito formal y se enfatiza su labor en las actividades de formación académica y socioemocional, conjuntándolas para acompañar al estudiante en su proceso de formación integral. Dicho artículo destaca la función del tutor docente y hace un llamado a mantener la cercanía con el adolescente, además de incentivar la vinculación consigo mismo y a no perder el espacio de motivación y orientación que representa para cada estudiante. También invita a no dejar a la deriva la formación del adolescente, quien se encuentra expuesto a figuras virtuales de acompañamiento que pueden ser modelos inadecuados de actuación o pensamiento.

El artículo “Sesgo atencional ante señales de consumo de tabaco: Un estudio de seguimiento ocular en universitarios” es de corte experimental y explora las asociaciones entre el seguimiento ocular de los participantes que consumen tabaco en forma leve y moderada y los participantes que

no lo consumen. Durante el estudio, se presenta una serie de estímulos visuales, algunos neutros y otros sugerentes de la conducta fumadora. La aplicación de estos estímulos, cuya carga motivadora puede verse reflejada en la atención que presta el participante consumidor de tabaco versus una atención menos evidente en los participantes que no son consumidores, ilustra la diferencia en el sesgo atencional. Se encontró que los participantes que tenían un mayor consumo de tabaco reaccionan de manera más inmediata a los estímulos visuales sugerentes del consumo y estimulantes de éste. De igual manera, los participantes con mayor frecuencia en el consumo de tabaco tendían a fijar durante más tiempo su atención en las imágenes sugerentes de consumo. Con esto, se podría pensar que incrementa el sesgo atencional y, a su vez, la posible frecuencia del consumo. A manera de conclusión, futuros estudios pueden nutrirse de los hallazgos en este experimento y especialmente afianzar la premisa de que el sesgo atencional es una de las condicionantes humanas que contribuye a la permanencia de las conductas adictivas.

En el campo de la psicopedagogía, esta edición muestra el artículo “Conciencia fonológica: Intervención psicopedagógica para apoyar el desarrollo en un niño con riesgo de dificultades de aprendizaje”. El artículo reporta la intervención en el estudio de caso de un niño que presentaba una falla grave en el desarrollo de la conciencia fonológica. Se concluye que la intervención oportuna sirvió para mejorar la comunicación verbal, el desarrollo de la lectoescritura y el desempeño en los aprendizajes de comunicación hablada y escrita. Asimismo, permitió evidenciar no sólo la relevancia de la atención psicopedagógica en las instituciones educativas, sino también la detección oportuna, el compromiso docente y la preparación del personal educativo en el diseño de programas de intervención psicopedagógica. Las alteraciones de la conciencia fonológica y, en general, las dificultades del aprendizaje son entidades que permanecen aún en la obscuridad de algunas prácticas educativas tradicionales. De modo que los procesos innovadores de la educación deben nutrirse permanentemente de buenas prácticas, tal como se señala en este artículo. Aunque un estudio de caso no puede generalizar la casuística de un grupo o población,

así como lo expresa la autora, sí puede representar la detección oportuna de muchos casos en cualquier institución.

Otra aportación a la intervención educativa es la del artículo “Programa de intervención temprana para el desarrollo de la conducta verbal vocal en niños con síndrome de Down: estudios de caso”, el cual presenta la evaluación de un programa de intervención temprana basado en técnicas de Análisis Conductual Aplicado (ABA). Dicho programa se aplicó a dos estudiantes, uno de 10 y otro de 6 meses de edad con síndrome de Down. En el artículo se especifica que el ABA provee de herramientas para modificar la conducta de las personas con este síndrome. De manera que se desarrollará una conducta verbal más adecuada y, con ello, una conducta general más funcional. Se describen estrategias empleadas, como el contacto visual, el control instruccional, el uso adecuado de objetos, la imitación, el seguimiento de instrucciones y la atención y la motivación. Este programa fue supervisado por quien investiga, pero las estrategias fueron aplicadas por los padres de familia (que habían recibido previa capacitación), a quienes se citaba para la verificación y el seguimiento del estudio. Al finalizar el proceso de evaluación, las participantes habían desarrollado una conducta verbal apropiada gracias al desarrollo de habilidades preverbales que podrán servirles para mejorar su pronóstico social y educativo. La participación de los padres de familia, la capacitación que reciben y su integración a la intervención son elementos colaterales muy positivos para mejorar la vinculación con sus hijos y para incrementar la sensación de autoeficacia parental. Este reporte contribuye a corroborar el elevado índice de eficacia del ABA en situaciones en las que se requiere una modificación de conducta verbal.

Para continuar con las aportaciones de esta edición al campo de la educación, se integra el artículo “La cultura académica y la praxis pedagógica: algunas reflexiones para entender los horizontes de la formación”, el cual plasma el análisis y la discusión sobre los diferentes elementos epistemológicos, teóricos, prácticos y filosóficos que permean la praxis pedagógica. Es una rica inserción en los planteamientos de las diferentes pedagogías, desde la pedagogía general, crítica, decolonial, cultural,

entre otras aproximaciones, y las consideraciones que han acuñado diferentes teóricos que ofrecen en sus teorías un gran material para el estudio y comprensión del campo pedagógico como fuente principal de conocimiento sobre el fenómeno educativo. El artículo resalta la característica transdisciplinar del saber pedagógico, la constante y fluida interrelación entre la pedagogía, la praxis pedagógica y el funcionamiento social bajo parámetros de complejidad que lo permean constantemente. La revisión presentada trae a la mesa planteamientos de Boaventura de Sousa, Bourdieu y Passeron, Freire, Furlan, Morin, Zemelman, entre muchos otros aportes de gran relevancia para quien se interesa en el conocimiento y análisis del campo pedagógico como disciplina viva que evoluciona, construye y deconstruye constantemente su teoría y praxis.

*Alba Milena Pavas Vivas*



# La cultura académica y la praxis pedagógica: algunas reflexiones para entender los horizontes de la formación

---

Academic culture and pedagogical praxis: some reflections to understand the horizons of training

Rolando Sánchez Gutiérrez

## Resumen

El escrito que a continuación se expone representa algunas reflexiones sobre lo pedagógico desde distintas miradas y debates en torno a su definición, las cuales nos conducirán a establecer ciertos análisis sobre sus implicaciones prácticas y teóricas y su relación con la cultura académica, la formación y el saber pedagógico. Estas aproximaciones buscan enriquecer el debate y fortalecer el ámbito de la comprensión de lo pedagógico como un horizonte de reflexión desde la práctica.

## Abstract

*The following paper represents some reflections on the pedagogical from different perspectives and debates around its definition, which will lead us to establish some analysis on its practical and theoretical implications and its relationship with academic culture, training and pedagogical knowledge. These approaches seek mainly to enrich the debate and strengthen the scope of understanding of the pedagogical as a horizon of reflection from practice.*

ROLANDO SÁNCHEZ GUTIÉRREZ. Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Contacto: [mokjaaya@hotmail.com]

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 24, núm. 1, enero-junio 2022, pp. 15-31.  
Fecha de recepción: 9 de marzo de 2022 | Fecha de aceptación: 5 de abril de 2022.

**PALABRAS CLAVE**

Apego, cultura, población mexicana, estilos de apego

**KEYWORDS**

*Pedagogy, academic culture, training, pedagogical knowledge*

---

**E**l presente escrito plantea abordar un breve análisis sobre la comprensión de lo pedagógico desde miradas y debates en torno a su definición, los cuales nos conducirán a establecer reflexiones de sus implicaciones técnicas acerca de la práctica como punto de ebullición en la construcción de la teoría y el discurso pedagógico.

En los distintos debates existen posicionamientos y ambigüedades que tornan cada vez más compleja la comprensión de lo pedagógico, aunque, evidentemente, existen coincidencias sobre el objeto de estudio de la pedagogía que es, en esencia, lo educativo. Para Zemelman (1994), el problema de la comprensión pedagógica es un asunto de orden teórico en su definición por la existencia principalmente de múltiples corrientes teóricas y sus implicaciones ideológicas, que, sin embargo, es parte del análisis pedagógico en la búsqueda de su devenir histórico y epistemológico.

Las reflexiones que se presentan a continuación se construyen bajo dos ejes de análisis. En primera instancia, se trata de establecer una breve comprensión de la pedagogía y sus implicaciones teóricas. Después, se plantea el análisis desde la práctica, el saber pedagógico y la cultura académica como líneas de análisis para la construcción y entendimiento de las disertaciones conceptuales.

## **¿Qué es la pedagogía?**

Una de las preguntas más significativas y que muchos dilemas ha causado dentro del campo de la educación es, evidentemente, la definición y/o comprensión de lo que es la *pedagogía*. Existen múltiples comprensiones sobre tal concepto y cada una de ellas tiene sus propios argumentos basa-

dos en experiencias e investigaciones que tienen como referente aspectos educativos, históricos, culturales, políticos, filosóficos, económicos, entre otros, sobre los cuales se ha llegado a distintos posicionamientos, definiéndola como un campo del conocimiento, una disciplina, una ciencia o una rama de las ciencias de la educación, un campo del saber educativo o arte para enseñar. Sin embargo, para comprender cada una de estas definiciones es necesario partir del origen y la definición del concepto.

Etimológicamente, el concepto *pedagogía* se define como el arte o la ciencia para enseñar, mientras que el origen de este término proviene del griego antiguo *paidagogos*, cuyo significado alude al esclavo que tenía como ocupación llevar a los niños con la persona (maestro) encargada de su educación (*paidos*: niño—*gogos*: guía o acompañante). Con el paso del tiempo, este concepto condujo a múltiples comprensiones y bastas definiciones que, hoy en día, continúan aportando elementos para el debate: “el actual orden del saber-discurso pedagógico es el resultado de una larga historia de reflexión que se desarrolló en los siglos con el alternarse y entramarse de distintas corrientes de pensamiento, cada una de las cuales influyó en varios modelos de educación-instrucción-formación y, por consiguiente, en los respectivos modelos de escuela” (Frabboni y Pinto, 2006: 15).

Tal como lo enuncian Frabboni y Pinto, gracias a ese proceso evolutivo hoy hablamos de pedagogía general, tradicional, crítica, contemporánea, alternativa, decolonial, liberadora, culturalista, comunal, intercultural, clínica, entre otras, que, sin excepción, nos permiten reflexionar sobre sus enfoques e implicaciones teóricas, históricas, culturales, sociales y contextuales que confluyen en la construcción de las definiciones conceptuales para el debate, en este sentido, pedagógico.

Algo que no podemos pasar por alto en el contexto del debate es reconocer el papel interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar de la pedagogía por la estrecha relación que establece con otras ciencias como la antropología, la sociología, la psicología, la filosofía o la economía; en tanto, su objeto de estudio es la educación y se basa en un conjunto de saberes que se desarrollan y se ponen en marcha antes, durante y des-

pués del acto educativo. Antes: porque constituye un acto pensado, durante: porque se desarrolla por medio de prácticas y acciones concretas, y después: porque no sólo se centra en la organización y desarrollo de las prácticas educativas, sino que tiene una función de análisis y reflexión sobre esas prácticas que se convierten en procesos de intervención e investigación pedagógica.

Para Frabboni y Pinto:

La pedagogía puede ser interpretada como una *ciencia de confín* siempre que el concepto de *confín* sea entendido no como barrera rígida que delimita y separa sino, por el contrario, como área de común intrusión, en la cual construir y compartir conocimientos “entre” saberes diferentes que, desde puntos de vista diferentes [y con aparatos teóricos y metodológicos diferentes], observan, reflexionan y proyectan en torno de comunes objetos de investigación. La búsqueda de identidad por parte de la pedagogía se presenta, entonces, como un proceso abierto y en continuo devenir [...] utilizando conocimientos a veces provenientes de los saberes extrapedagógicos o de otras ciencias, pero interpretándolos y reorientándolos a la luz de lo que es el objeto constitutivo de la pedagogía, es decir, lo educativo” (2006: 19).

Como parte del debate, podemos decir que la pedagogía es una ciencia aplicada cuyo objeto de estudio es la educación, sus saberes y sus prácticas. Debo aclarar que planteo mi punto de vista a partir del análisis y la reflexión de la pedagogía y su relación con la formación, la práctica educativa y otras ciencias que la complementan, para generar sinergias que nos conduzcan a otras reflexiones y asumir un posicionamiento propio frente a los riesgos, sin que esto se comprenda necesariamente como una postura teórica.

En términos generales, podemos manifestar el papel de la pedagogía como una ciencia, aunque, más allá de sus generalidades, podemos decir que existen *pedagogías*, basándonos en sus diversos enfoques, teorías y corrientes de pensamiento que nos permiten comprender las distintas visiones que existen del mundo. Palermo (2010) señala que no existe una sola forma de entender la pedagogía, pues existen múltiples concepciones sobre ella,

un pluralismo epistémico que en su entorno se construye sobre los contextos sociales y sus historias en la humanidad. En algunos casos, comienza como utopía, pero son las teorías y la acción pedagógica las que transforman los imaginarios y los convierte en realidades concretas. “La utopía abre a la pedagogía el acceso a los territorios del cambio, permitiéndole moverse cómodamente entre ‘vínculos’ y ‘posibilidad’: los horizontes del ‘no todavía’ a los cuales orientar toda la intervención formativa. La pedagogía y la educación, por su parte, crean las condiciones teóricas y operativas que permiten a la utopía salir de la dimensión puramente fantástica y acceder a los territorios de lo concreto” (Frabboni y Pinto, 2006: 31).

Palermo, al igual que Frabboni y Pinto, señala que existen dos formas de comprender la utopía: la primera como imposibilidad y la segunda como instancia crítica que genera una transición paradigmática; es decir, la utopía crítica como una tensión transformativa de la realidad. Frente a la lógica de una transición paradigmática, Santos (2000) señala que no necesariamente implica empezar desde un punto cero, sino a partir de una crítica pedagógica sustentada en la realidad social, política, cultural, económica o teórica que aspire a desafíos radicales de transformación, cuya imposibilidad está condicionada por la idea racional de ver la pedagogía como disciplina (tal idea se desarrolla a partir de la ciencia moderna) y no como una totalidad donde se establecen relaciones múltiples entre distintas realidades y distintas ciencias.

Cuando se habla de una transición paradigmática, se refiere a mirar los procesos y las acciones desde otro lugar, provocar una ruptura entre el instrumentalismo y el análisis social. La transición paradigmática no es en sí un *cambio radical de paradigma*, pues representa la sucesión de un paradigma establecido o único a un paradigma (de apertura) de múltiples posibilidades, un paradigma pluralista que aboga la comprensión, la reconceptualización o la acción de una nueva o distinta forma de comprender y analizar el conocimiento.

La imposición de la llamada *ciencia moderna* desplazó a otras formas de conocimiento e impuso la disciplina como un mecanismo para fragmentar la realidad, estableciendo consigo normas y reglas definidas para in-

terpretarla. Castro-Gómez (2007: 83), en su crítica a esta perspectiva disciplinar, señala que “las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentramos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás”. Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas respecto de otros ámbitos del conocimiento.

El desafío del conocimiento no pasa por la disciplina, sino por la transdisciplina, por ello, es importante una “ruptura epistémica y una transición paradigmática” (Santos, 2000) para aproximarse a realidades complejas, reconociendo la importancia de interactuar con otros conocimientos. Para transformar la pedagogía y la práctica de la cultura académica, es indispensable dar un salto cualitativo que permita visibilizar sujetos y contextos; aunque para ello es necesario construir un andamiaje más flexible y de apertura a múltiples posibilidades en la investigación pedagógica. “El siglo XXI exige un análisis más sofisticado que haga visibles las alternativas epistémicas y permitan tener en cuenta la diversidad de experiencias y saberes. El conocimiento, lejos de ser una entidad o un sistema abstracto, es una forma de estar en el mundo, relacionando saberes, experiencias y formas de vida” (Santos, 2011: 33).

Bajo estas premisas, es importante establecer algunas líneas de comprensión de lo pedagógico como una ciencia aplicada, pero también como una ciencia de apertura que transita y se asocia con otras para generar explicaciones sobre los distintos fenómenos sociales y educativos.

### **La cultura académica y la formación: elementos de una praxis pedagógica**

Los procesos pedagógicos están compuestos por elementos teóricos, metodológicos y prácticos que se conjugan en el desarrollo de la formación. La armonización de esos tres elementos requiere de una didáctica integrado-

ra entre la práctica y el saber pedagógico, que pueden considerarse como esas entidades ontológicas, teóricas y epistemológicas.

Freire (1984) señala que una entidad ontológica está representada por los sujetos cognoscentes que establecen una relación dialógica: “La relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo. La importancia de la comprensión de la realidad dialógica se aclara en la medida en que tomamos el ciclo gnoseológico como una totalidad, sin dicotomizar en él la fase de adquisición del conocimiento existente y la fase del descubrimiento, de la creación del nuevo conocimiento” (p. 82).

Desde dicha perspectiva, la relación entre los sujetos, la realidad y el conocimiento están mediados por ciertas prácticas orientadas a la construcción de sentido de un nuevo conocimiento que, a partir de la toma de conciencia, apuesta a la transformación de la realidad. “La concientización existe no sólo cuando se reconoce, sino también cuando se experimenta la dialecticidad entre objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, práctica y teoría” (Freire, 1984: 84).

Entonces, se puede decir que el proceso concientizador es un elemento fundamental que implica sujetos, contextos y saberes. Por lo tanto, las prácticas y los procesos formativos son los dispositivos que conducen a la reflexión pedagógica para construir una relación dialéctica entre el ser y el saber.

Un proceso concientizador apuesta por una *emancipación social* que representa la vertiente del paradigma crítico y que, aun con una visión radical de cambio en las relaciones de poder frente a la ciencia occidental, continúa con un proceso de reproducción de aquello a lo que se contrapone.

Morin (1999) se refiere a ello como un proceso de domesticación intelectual forjado por un capitalismo académico que se resiste a los cambios, aunque el discurso se torne como emancipador. Las teorías y el discurso son críticos, pero sigue empañado de intolerancia frente a la juventud en resistencia; el currículo continúa siendo disciplinar, y las metodologías se adoptan desde las visiones cuantitativas y continúan siendo instrumentales.

Santos (2000) recalca esta contradicción y señala que el autor de la crítica “está situado en una cultura dada como la que critica” (p. 16). Bajo esa

condición es imposible plantear y replantear el paradigma crítico, pues se requiere dar un giro hacia su comprensión desde un ejercicio *autorreflexivo* sobre las acciones, los discursos y las construcciones epistemológicas.

El paradigma de la *emancipación social* requiere replantearse no desde la crítica, sino desde la autorreflexividad, lo que implica “recorrer críticamente el camino de la crítica. Esta actitud es particularmente crucial cuando el camino es la *transición paradigmática* porque, en ese caso, la dificultad es doble: la crítica corre siempre el riesgo de estar más cerca de lo que supone del paradigma dominante y más lejos del paradigma emergente” (Santos, 2000: 16).

Estas reflexiones invitan a nuevos horizontes de análisis sobre la formación y la práctica pedagógica, donde la formación se entiende como “la categoría comprensiva del saber pedagógico, espacio problemático de diferenciación y enlace entre instancias éticas, relativas a la adquisición de valores y comportamientos, e instancias cognitivas y afectivas relativas a la adquisición de saberes y competencias” (Frabboni y Pinto, 2006: 19). Es decir, el proceso de formación constituye una especie de doble dimensión. Primero, el papel de la institución y la cultura académica que aplican para transmitir a los estudiantes la generación del conocimiento y la cultura social. Como segunda dimensión, los procesos autónomos por los cuales el sujeto elabora, practica y configura esa cultura académica desde su individualidad, desarrollándose como un proceso permanente y continuo.

Por otro lado, la práctica pedagógica representa el hacer pedagógico y refuerza de forma simultánea el proceso de formación. Ambos factores, formación y práctica, constituyen el fundamento de la praxis pedagógica y, en consecuencia, la posibilidad de repensar la pedagogía a partir de problemas concretos como punto de partida para entender sus implicaciones teóricas, epistemológicas, éticas, culturales, históricas y políticas.

Frente a ello, también es importante pensar lo técnico como parte de la formación y la práctica, no de forma instrumental, sino desde una didáctica autorreflexiva y como un complemento que contribuye a ciertas destrezas en situaciones diversas para el desarrollo de la investigación y

la intervención pedagógica. En efecto, teoría-práctica y técnica-reflexión forman parte de la praxis pedagógica que enuncia Freire (2016) en su libro *La pedagogía de los sueños posibles*, donde, desde un análisis crítico, implica re-formar, reformular y de-construir las ideas tradicionales de la técnica como un concepto instrumental para comprenderlas como una habilidad pedagógica, así como conducir la formación desde múltiples posibilidades prácticas, sin dejar de lado la reflexión de la acción práctica como parte de un constructo pedagógico. “Es indiscutible que estamos frente a una estructura lingüística en la que los significantes significan, necesariamente, en función de la posición que ocupan en la estructura contextual. Pero dado que son significantes significados —es decir, en tanto significados, son signos en interrelación—, son lenguajes pensamiento referidos al mundo” (Freire, 2016: 53).

Es importante analizar el contexto en el que se debaten los conceptos: lo pedagógico, el objeto pedagógico, la formación como acto pedagógico, la acción-reflexión-acción como praxis y constructo pedagógico. Todos estos elementos también tienen sus implicaciones pedagógicas, políticas, culturales y epistemológicas, y forman parte de una *cultura académica* que determina los horizontes de lo que denominamos *formación*.

Geertz (1973) alude a la cultura como el conjunto de signos y significados que le dan sentido a determinadas acciones que los sujetos realizan, las cuales no sólo tienen implicaciones prácticas, sino también históricas e identitarias, propias de un contexto, grupo o comunidad. Esta concepción simbólica nos permite comprender que la cultura existe y se desarrolla en una diversidad de contextos: social, político, institucional, de formación, de administración o empresarial.

El referente anterior, desde una mirada simbólica, permite reflexionar sobre la presencia de la cultura en distintos ámbitos y se desarrolla de forma tangible e intangible, desde prácticas o procesos que inconscientemente se adoptan como parte de una ritualidad generacional. Para Giménez (2005), “no todos los significados pueden llamarse culturales, sino sólo aquellos que son compartidos y relativamente duraderos, ya sea

a nivel individual, ya sea a nivel histórico, es decir, en términos generacionales” (p. 5).

Así, podemos decir que la cultura no se puede simplemente contemplar como una especie de prácticas y acciones establecidas o como algo homogéneo que no busca cambiar sus significados, sino como un proceso de permanente transformación que va construyendo a su paso propios relevos generacionales tanto objetivos, como subjetivos. En este punto es donde se plantea una pausa para interrogarnos: si la cultura está en permanente transformación, ¿hasta qué punto los sujetos involucrados forman y transforman los procesos generacionales como lo señala Giménez?

Para Geertz, la composición de la sociedad tiene sus propios significados: la vida social, los espacios públicos, la música, las instituciones, la casa, la familia, la escuela; todo ello se visibiliza, se objetiva y subjetiva en forma de artefacto o conductas que se observan. Tales artefactos se consideran como un sistema de producción y conductas, como un *habitus* (Bourdieu y Passeron 1996) o como maneras de entender el mundo para interactuar en él. Para ejemplificar, como sistema de producción podemos llamar a los aspectos instrumentales, creativos, significativos y palpables, que dan sentido a la identidad cultural; como *habitus*, consideramos a los aspectos cognitivos y su representación social.

Bourdieu y Passeron (1996) señalan tres etapas dentro del capital cultural del cual deriva el *habitus* como el dispositivo de acción del sujeto. Tenemos el incorporado, que deriva de un primer acercamiento social en la familia para cultivarse y tomar conciencia sobre el mundo. En segunda instancia, está el objetivado, el cual es un medio de cultivarse intelectual y socialmente mediante la interacción entre los artefactos y sus propios esquemas cognitivos para apropiarse de un bien cultural. Por último, el institucionalizado, que refiere a su presencia y reconocimiento a partir de un grado profesional y lo ubica en un estatus de jerarquía o superioridad; lo sitúa como una autoridad en un determinado campo.

En ese sentido, existe una cultura institucional que reproduce determinadas prácticas, pero también nuevas, ya que los mismos actores las imponen al configurar los procesos de formación. Esta cultura es la que

podemos denominar *académica*, cuyo fin se encuentra condicionado por el currículo y la educación que se pretende imponer o implementar desde la diferencia o desde la tradición. “Cada campo, cada esfera de lo educativo es comprendida desde preocupaciones conceptuales y prácticas distintas. Hay diferentes saberes que hablan sobre educación, destacando y opacando asuntos, según sus núcleos de interés y reserva de conocimientos. Pero no se trata de perspectivas ‘adoptables a discreción’, se trata de tradiciones que con el tiempo se han conformado como componentes sustanciales en la educación” (Furlán y Pasillas, 1993: 11).

Una cultura académica desde la diferencia apuesta por una ruptura no institucional, pero sí pedagógica. En otro sentido, podemos comprender que la tradicional es el constructo de generaciones que han implementado acciones con resultados favorables y buscan su persistencia como método de formación. Para Bourdieu y Passeron (1996), “la autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como el trabajo de inculcar que [algo] tiene que durar mucho para producir una formación durable. Es decir, un *habitus* producido por la interiorización de los principios de una *arbitrariedad cultural* capaz de perpetuarse una vez que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizada” (p. 19).

Este principio de arbitrariedad cultural es una referencia de las maneras de imponer una cultura educativa desde el currículo, y su efecto es la reproducción social a partir de las formas de entender el mundo desde una lógica dominante en la cual la escuela legitima el control como parte de una disciplina social, la autoridad como figura jerárquica y el conocimiento como lo ya establecido por la ciencia. Aunque éste no es el debate, es importante señalar que la perpetuación de una cultura académica depende de la reproducción o de la ruptura. Desde dicha perspectiva, existe la posibilidad de que otra autoridad pedagógica en un acto consciente o inconsciente apueste por el derrumbe de esa estructura legitimada y la diseñe para otros fines.

Esas relaciones de ruptura o reproducción son, como lo enuncia Bourdieu (1996), elementos fundantes de las *relaciones de poder*. En ello im-

plica la existencia, las tensiones y el desafío de intereses académicos, culturales, políticos o sociales que interactúan, se correlacionan o corren el riesgo de transformarse bajo reserva de un análisis sobre los aspectos instituidos e instituyentes.

En todo lo enunciado existe una serie de significaciones sobre la manera en que se constituyen las culturas académicas que pueden ser de corte tradicional, desde lo técnico, y de apertura o ruptura, de corte sociopolítico. Aun con esas divergencias, no podemos separar la formación como un componente que se construye y forma parte de la perpetuación de dicha cultura. Pérez (2000) señala que “la cultura académica es una selección destilada de la cultura crítica, de las ciencias y de las artes, cuyo grado de abstracción y complejidad desborda las posibilidades del aprendizaje intuitivo de la vida cotidiana que, por otra parte, se ha demostrado tan eficaz en la constitución de las teorías prácticas que gobiernan la interpretación y actuación de los sujetos” (p. 260).

Por otra parte, Martínez y Dávila (1998) lo entienden como “aquellas orientaciones compartidas por los miembros de una organización educativa. Estas orientaciones pueden ser normas, valores, filosofías, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes, mitos, o ceremonias” (p. 205).

En el orden de estos planteamientos se visualizan las maneras de comprender la cultura académica, la primera bajo un análisis crítico sobre la institución, la cultura y la vida cotidiana, y, la segunda, bajo el discurso técnico instrumental que asume como referencia las acciones propias de una institución. En ambos casos, la complejidad en torno a su comprensión induce a desarticular el concepto de *cultura académica* y separarlo para, después, unirlo en sus partes y establecer una correlación conceptual.

En cuanto a cultura, ya enunciamos brevemente la comprensión del concepto; ahora, resulta importante analizar lo académico desde su entramado histórico y su acto como actividad educativa, formativa, investigativa, cultural, social o, incluso, política. En principio, el acto académico es un acto pedagógico, porque entre sus acciones involucra procesos formativos y reflexivos y análisis sobre distintas problemáticas.

Desde las diversas aproximaciones sobre la comprensión de la cultura académica, existe aún la lógica de centrar el discurso desde el conocimiento institucional y del estudio de las relaciones sociales en el ámbito escolar. Para entender el concepto de *academia*, es importante analizarlo desde su origen; quizás, esto aporte una idea sobre su definición y su devenir histórico. Según Vallejo y Vigo:

La academia fue fundada por Platón en el año 387 a. c. y recibió su nombre del emplazamiento en el que se hallaban unos terrenos consagrados al héroe Academo, donde ya había un gimnasio anteriormente, así como jardines y fuentes. Desde un punto de vista jurídico, la Academia estaba organizada como una comunidad de culto [*thíasos*] para honrar a las musas. Los estudiosos han tenido, sin embargo, opiniones diferentes sobre el carácter predominantemente científico-cultural o político de la Academia. Respecto a los contenidos de enseñanza que se impartía en la Academia, hay que tener en cuenta el currículum de estudios que el propio Platón prescribe en la república [*libros VI y VII*] a los filósofos gobernantes. Aquí se dice que éstos tendrán que cultivar aquellas materias que tienen la virtud “por naturaleza de conducir a la intelección”, ya que bien utilizadas, son las que nos acercan al ámbito de la verdadera realidad [*prós oustán*] (2017: 375).

Una interpretación de la cita anterior conduce a reflexionar sobre tres aspectos: el currículum, el desarrollo intelectual y la comprensión de la realidad. Esas tres categorías son importantes para entender un poco el sentido del origen sobre la fundación de la Academia. La virtud como un elemento fundamental está asociada al conocimiento de la ciencia y a la estética de comprensión de la realidad; la educación como el factor de desarrollo de la sociedad y como autoridad que conduce a la formación de intelectuales, profesionistas y gobernantes, y el currículum, como eje rector institucional y como un proyecto de sociedad que determina los conocimientos sustanciales para la formación de las nuevas generaciones.

Marías (1973) refiere que Platón enunciaba que el devenir histórico estaba condicionado por el conocimiento de la ciencia y la realidad, cuya

transformación era posible sólo con la formación de una clase dirigente que se formaría en un espacio educativo bajo los principios de justicia y democracia para erradicar cualquier tentación de tiranía, oligarquía o aristocracia.

En este contexto histórico es importante señalar que el concepto de *Academia* de Platón surge en la trama de un conflicto político y social, para repensar la *paideia* y para afianzar el ideal sobre la *Politeia*. Es decir, para implantar una doctrina de educación y de política para la sociedad de su tiempo, poniendo en manos de los educadores el trabajo de formación, pero con ideales establecidos por parte de la república (Marías, 1973; Jaeger, 2001; Vallejo y Vigo, 2017).

Esta idea de formación desde la Academia de Platón permea, incluso, en la actualidad en los distintos niveles educativos, aunque con ciertas excepciones. El papel que juega sigue respondiendo a los intereses políticos y económicos de los organismos internacionales que han fortalecidos lazos y convenios con los gobiernos neoliberales, imponiendo reformas que garantizan el fortalecimiento de la iniciativa privada. Estas maneras de imponer un currículo educativo —lo que Bourdieu (1996) denomina *arbitrariedad cultural*— implican una forma de *violencia simbólica* sobre el conocimiento de la realidad y de la cultura; esto es parte, consciente o inconscientemente, de las prácticas académicas, y lo mismo sucede con las excepciones.

Así, podemos establecer que la Academia es parte del acto pedagógico, pero también constituye un acto político por las *relaciones de poder* (Bourdieu, 1996) que en ella se manifiestan al momento de poner en marcha todos sus dispositivos pedagógicos, epistemológicos, políticos y culturales. Dichos dispositivos están dirigidos por un actor, un sujeto que determina las dinámicas de formación en esos ámbitos.

Cabe recuperar lo que señala Palermo (2010) sobre territorialidad y territorización: territorialidad como el ente simbólico que determina una acción y territorización como el espacio capaz de abarcarse y que sólo es delimitado por sujetos, quienes establecen sus utopías o sus límites como imposibilidad impuesta. En el ámbito académico son factores que

se manifiestan a partir de un contexto de formación del sujeto que lo pone en marcha, lo cual está condicionado por una cultura configurada simbólicamente que articula vida cotidiana, cultura social y de formación, inspirada, también, por ideologías políticas y pedagógicas.

Entonces, hablar de cultura académica desde ese contexto es hacer referencia al acto político y pedagógico que se manifiesta en un proceso de formación, cuyo objetivo está determinado por aspectos culturales, epistemológicos, políticos, económicos e ideológicos, que involucra a la institución, al currículo, a las disciplinas y al proyecto de educación que se propone; así como a sujetos académicos y no académicos que le dan significado a sus procesos y prácticas, a partir de sus propias aspiraciones sociales y culturales que convierten en espacios abstractos de producción.

Este ejercicio de reflexión sobre la cultura académica, desde una mirada pedagógica, implica poner en marcha todos los recursos disponibles para llevar el análisis de un objeto hacia todos los factores que establecen cierta relación, así como romper la monotonía de la definición conceptual hacia una reflexión analítica que permite articular semánticamente todos los objetos que se relacionan entre sí, desde una mirada más abstracta. “El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo son inseparables y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por ello, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad” (Morin, 1999: 37).

Podemos concluir que la praxis pedagógica también está determinada por una cultura académica que condiciona la formación a partir de una serie de preceptos teóricos, epistemológicos, culturales, políticos e ideológicos que ponen en perspectiva el carácter identitario como parte de la cultura (identidad pedagógica), la asunción de un posicionamiento dentro del campo de lo pedagógico como una visión teórico-política-ideológica y

el ejercicio práctico como parte de las habilidades y destrezas en el manejo de sus recursos adquiridos y sus constructos propuestos.

## Referencias

- Boaventura de Sousa, S. (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la tradición paradigmática, I*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar.
- Frabboni, F. y Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- (2016). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y estudiantes tienen que reinventarse en cada momento de la historia*. México: Siglo XXI.
- Furlán, A. y Pasillas, M. (1993). *Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. Perfiles educativos, 61*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Jaeger, J. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marías, J. (1973). *Historia de la filosofía*. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente.
- Martínez, N. y Dávila, A. (1998). Preguntas y respuestas sobre un espacio vacío de investigación: el estudio de la cultura en instituciones educativas. *Revista*

- Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: “la colonialidad del saber”. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, 38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/185/18516804005.pdf>
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- (2011). *Formas otras, saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: Barcelona Centre for International Affairs.
- Vallejo, A. y Vigo, A. (2017). *Filósofos griegos: de los sofistas a Aristóteles*. Granada: Universidad de Navarra, Astrolabio.
- Zemelman, H. (1994). *Memoria y utopía. El sujeto como constructor de realidades y racionalidad y ciencias sociales*. Barcelona: Anthropos.



# Programa de intervención temprana para el desarrollo de la conducta verbal vocal en niños con síndrome de Down: estudios de caso

---

Early intervention program for the development of vocal verbal behavior in children with Down syndrome: Case studies

Reyna Castrejón, Itzayana Castrejón, Elizabeth López y Karina Bermúdez

## Resumen

Una característica común de las personas con síndrome de Down son las dificultades en el desarrollo de la conducta vocal. Por ello, el desarrollo de intervenciones para promover la adquisición de lenguaje es importante, debido a que el lenguaje se relaciona con otras habilidades. Una forma de intervención que ha mostrado ser efectiva para el desarrollo de diversas habilidades es la que se basa en el Análisis Conductual Aplicado (ABA). El objetivo del presente estudio fue evaluar un programa de

## Abstract

*Children with Down syndrome demonstrate delays in verbal vocal behavior. An effective intervention for the development of different skills is that based on Applied Behavioral Analysis (ABA). The purpose of the study was to evaluate an early intervention implemented by parents based on aba on the development of verbal vocal behavior in children with Down syndrome. Participants were two kids 6-10 months old. For each participant an individual functional curriculum was developed. The*

REYNA CASTREJÓN, ITZAYANA CASTREJÓN, ELIZABETH LÓPEZ Y KARINA BERMÚDEZ. Universidad Autónoma de Baja California, Baja California, México. Contacto: [karina.bermudez@uabc.edu.mx]

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 23, núm. 2, enero-junio 2022, pp. 33-53.  
Fecha de recepción: 16 de marzo de 2022 | Fecha de aceptación: 23 de marzo de 2022.

intervención temprana basado en el ABA y aplicado por los padres para el desarrollo de la conducta verbal vocal en niños con síndrome de Down. Participaron dos niñas. Para cada participante se programó un currículo funcional individualizado. Se encontró emergencia de la conducta verbal vocal para ambas participantes. Los resultados se suman a la evidencia de la efectividad de los programas ABA para la enseñanza de habilidades verbales a la población con síndrome de Down.

#### PALABRAS CLAVE

Conducta verbal, síndrome de Down, Análisis Conductual Aplicado, lenguaje, terapias con evidencia

*results suggest that the procedure was effective in the development of verbal vocal behavior in both participants. The results provide further evidence supporting the use of aba to teach verbal skills in children with Down syndrome.*

#### KEYWORDS

*Verbal behavior, Down syndrome, Applied Behavior Analysis, language, skills*

---

**E**l síndrome de Down es una condición genética producida por la presencia de un cromosoma extra en el par 21 (Martin, Klusek, Estigarribia y Roberts, 2009), el cual se asocia con ciertas características neuroanatómicas, cognitivas y conductuales.

Al respecto, existe evidencia de que el cerebro de las personas con síndrome de Down tiene menor volumen en comparación con el cerebro de personas típicas (Kemper, 1991). Las áreas del cerebro más afectadas en personas con tal síndrome son el lóbulo frontal, el cerebelo, el hipocampo, el lóbulo temporal y el lóbulo prefrontal (Kates, Folley, Lanham, Capone y Kaufmann, 2002; Mangan, 1992; Nadel, 2003; Teipel *et al.*, 2003, 2004; Wisniewski, 1990; Wisniewski y Kida, 2013).

La mayoría de las personas con síndrome de Down muestran dificultades cognitivas a lo largo de su vida (Karmiloff-Smith *et al.*, 2016), entre ellas, discapacidad intelectual (Chapman, Seung, Schwartz y Bird, 1998;

Cleland, Wood, Hardcastle, Wishart y Timmins, 2010; Laws y Bishop, 2004; Mangan, 1992). Según Constentabile, Benfenati y Gasparini (2010), la discapacidad intelectual en el síndrome de Down es resultado de dos procesos: problemas en la neurogénesis y una degeneración tipo Alzheimer.

Se sabe que los individuos con tal padecimiento muestran algunas deficiencias en tareas relacionadas con el aprendizaje y la memoria (Nadel, 2003), en tareas espaciales (Mangan, 1992), tareas de memoria explícita (Carlesimo, Marotta y Vicari, 1997) y en la memoria a corto plazo en la modalidad auditiva (Pérez, Beltrán y Sánchez, 2006). Asimismo, pueden tener problemas para aprender contingencias entre sus propios movimientos y un reforzador (Ohr y Fagen, 1994) y en las funciones ejecutivas, la memoria a largo plazo y las habilidades de procesamiento espacial (Edgin, 2013).

Otra característica de las personas con este síndrome son las dificultades en el desarrollo del lenguaje, en particular, en su adquisición o emergencia y en las habilidades de comunicación (Abbeduto, Warren, Conners, 2007; Roberts, Price, Malkin, 2007; Susanibar *et al.*, 2016; Tager-Flusberg, 1999; Thordardottir, Chapman y Wagner, 2002; Vicari, Caselli, Gagliardi, Tonucci y Volterra, 2002). También pueden presentar retraso en el aprendizaje de vocabulario y la gramática, generando dificultades en la memoria auditiva a corto plazo (Buckley, 2000).

En diversos estudios se ha reportado que presentan mayores dificultades en el lenguaje expresivo (conducta verbal vocal) en comparación con el receptivo (habilidades de escucha) (Jenkins, 1993), en medidas como complejidad sintáctica, frecuencia de palabras, diversidad en número fijo de expresiones y tasa de producción de palabras (Chapman, Seung, Schwartz y Bird, 1998), lo cual puede relacionarse con dificultades en la conciencia fonológica, que es la capacidad de analizar y manipular conscientemente los sonidos del lenguaje (Abbeduto, Warren y Conners, 2007; Jarrold, Baddeley y Hewes, 2000; Lemons y Fuchs, 2010).

Además, existen ciertos trastornos de los sonidos del habla que hacen que sus habilidades de hablante se presenten limitadas, afectando la in-

teligibilidad del habla en diferentes grados. Por otro lado, las demoras en la adquisición de formas no verbales de solicitar se han relacionado con retrasos posteriores en el lenguaje expresivo (Mundy, Kasari, Sigman y Ruskin, 1995).

Quienes presentan este síndrome pueden presentar dificultades narrativas y de lectura (Schoenbrodt, Kumin, Dautzenberg y Lynds, 2016), así como dificultades en el lenguaje pragmático, que incluye la iniciación y elaboración de temas, la iniciación de reparaciones comunicativas y algunos aspectos lingüísticos de las narrativas (Martin, Klusek, Estigarribia y Roberts, 2009).

El desarrollo de intervenciones para promover la adquisición de lenguaje y disminuir las dificultades en su producción es importante porque el lenguaje se relaciona con habilidades como leer y escribir (Kamhi y Catts, 2012). Se ha reportado que, en el caso de niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuyo coeficiente intelectual es superior a 70, tienen algo de habla comunicativa a partir de los cinco años, aproximadamente, y son quienes tienen más probabilidades de tener un resultado más favorable en la vida adulta (Gillberg, 1991). De igual manera, se sabe que las habilidades verbales son predictoras del éxito académico y la adaptación social (Venter, Lord y Schopler, 1993); además, las dificultades en la comunicación se asocian con conductas problema como la agresión (Carr y Durand, 1985).

Una forma de intervención que ha mostrado ser efectiva para el desarrollo de diversas habilidades en niños con diagnóstico de TEA es la que se basa en el Análisis Conductual Aplicado (ABA, por sus siglas en inglés) (Bourret, Vollmer y Rapp, 2004; Frampton y Shillingsburg, 2020; Kelley, Shillingsburg, Castro, Addison y LaRue, 2007; Plavnick y Ferreri, 2013; Wallace, Iwata, y Hanley, 2006).

El ABA es un método que se encarga del estudio y la modificación de la conducta humana con el objetivo de generar habilidades socialmente significativas. Es un enfoque que permite descubrir las variables ambientales que tienen un efecto confiable sobre la conducta y desde el cual se

puede desarrollar una tecnología del cambio conductual (Cooper, Heron y Heward, 2007).

En el ABA al lenguaje se le denomina *conducta verbal*, que, según Luciano (1992), es aquel comportamiento especificado como la interacción entre un hablante y un oyente; surge de la interrelación humana y lleva a nuevas formas de comportamiento sin tener un modelo específico, de donde surgen nuevas habilidades que impactarán en diversas áreas del desarrollo incluso alcanzando fines sociales.

Las intervenciones basadas en el ABA para el desarrollo de la conducta verbal se enfocan en la adquisición de operantes verbales; uno de ellos: ecoica, el cual se define como la habilidad de reproducir un estímulo auditivo con correspondencia punto por punto, haciendo las palabras más audibles y/o funcionales al momento de pedir, nombrar y conversar. Otro operante verbal es el mando, que se refiere a la habilidad de pedir y se rige por la privación de estímulos y/o versión de otros estímulos presentes o expuestos en el ambiente (Skinner, 1957); éste es de los primeros en aparecer y/o trabajarse, y la topografía, que es la manera como se emite el mando, debe estar en constante evolución, según las habilidades de quien recibe la intervención. El entrenamiento en mandos disminuye la probabilidad de ocurrencia de comportamiento inadecuado, aumenta la longitud de las frases expresadas (operante verbal llamada autoclítico) y el repertorio de vocabulario (operante verbal llamada tacto) y favorece conversaciones y la comunicación espontánea (operante verbal llamada intraverbal).

Con el objetivo de adquirir los operantes verbales, las intervenciones ABA se enfocan en el desarrollo de habilidades prerequisite para el desarrollo de la conducta verbal, como el contacto visual, el control instruccional, el uso adecuado de objetos, la imitación, el seguimiento de instrucciones, la atención y la motivación.

Si bien se sabe que el ABA es efectivo para el desarrollo de la conducta verbal en poblaciones específicas (Bourret, Vollmer y Rapp, 2004; Frampton y Shillingsburg, 2020; Kelley, Shillingsburg, Castro, Addison y LaRue, 2007; Plavnick y Ferreri, 2013; Wallace, Iwata y Hanley, 2006),

no existe tanta evidencia de su efecto en la adquisición de la conducta verbal vocal en niños con síndrome de Down.

Por otro lado, en las intervenciones con niños basadas en ABA se ha considerado importante la participación de los papás en la aplicación de los procedimientos, al ser quienes tienen más contacto con los niños. Cabe destacar que existen estudios enfocados en el entrenamiento a padres para la aplicación de los procedimientos conductuales, en especial, con niños con TEA (Boutain, Sheldon y Sherman, 2020; Fisher *et al.*, 2020; Kroeger y Sorensen, 2010; Seiverling, Williams, Sturmey y Hart 2012; Tsami, Lerman y Toper-Korkmaz, 2019; Ward-Horner y Sturmey, 2008) y niños sin trastornos del desarrollo (Conklin y Wallace, 2018; Miles y Wilder, 2009; Novotny, Miltenberger, Frederick y Maxfield, 2020; Shayne y Miltenberger, 2013), los cuales han mostrado la efectividad del entrenamiento para padres.

Por ello, el objetivo del presente estudio fue evaluar un programa de intervención temprana basado en el ABA, dirigido al desarrollo de la conducta verbal vocal en niños con síndrome de Down, el cual fue aplicado por los mismos padres.

## **Método**

### **PARTICIPANTES**

Participaron en el estudio dos niñas: una de 10 meses de edad (a) y otra de seis meses de edad (b), ambas con síndrome de Down.

De acuerdo con los hitos en el desarrollo de la función verbal de las habilidades previas arrojados por la Evaluación de Habilidades de Lenguaje y Aprendizaje Básicas (ABLBS-R®, Partington, 2006), ambas niñas se encontraban en el estatus preescucha, mostrando los componentes: seguimiento visual; capacidad de igualación por medio de varias modalidades sensoriales, y seguimiento básico, dependiente del contexto visual y del padre como fuente de reforzamiento.

Ambas participantes mostraron habilidades de escucha, como responder a condicionamiento de voces y mirar y discriminar las voces de sus padres y referentes de cuidado.

## **Diseño**

ESTUDIO DE CASO, DESCRIPTIVO, CUASIEXPERIMENTAL

### *Instrumentos de recolección de datos*

Se implementó la entrevista semiestructurada que es una técnica útil en la investigación cualitativa para recabar datos, partiendo de objetivos específicos que permiten obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas (Canales, 2006). Se partió de preguntas planteadas que se pueden ajustar individuo por individuo, permitiendo aclarar términos (Díaz, Tarruco, Martínez y Varela, 2013). La información recabada durante la entrevista fueron datos generales de las participantes, padres y familiares cercanos, antecedentes heredofamiliares y perinatales, alimentación, desarrollo motriz, desarrollo de la conducta verbal vocal y social e historial terapéutico.

Asimismo, se utilizó el instrumento de evaluación ABLLS-R® (Partington, 2006), en su versión en línea (webABLLS), el cual permite una revisión de 544 habilidades ubicadas en 25 áreas, incluyendo habilidades verbales, interacción social, autoayuda y habilidades motoras académicas que los niños con desarrollo típico adquieren en la primera infancia.

### *Procedimiento*

El estudio constó de cuatro fases: primera evaluación, fase de intervención, segunda evaluación y generalización.

## **Primera evaluación**

Se citó a los padres de familia para realizar la entrevista semiestructurada, con la cual se recabaron datos para el historial clínico y se esbozaron las conductas objetivo y la realización de una evaluación funcional de éstas.

Con la guía de un terapeuta experto, los padres de familia realizaron diferentes pruebas que permitieron la observación de habilidades prerrequisito de las participantes, teniendo como base el instrumento de evaluación ABLLS-R®.

## **Fase de intervención**

De acuerdo con las habilidades de escucha y hablante con las que contaba cada participante, se diseñó un currículo funcional individualizado; es decir, un programa que contiene los objetivos y procedimientos que se deben llevar a cabo para el desarrollo de las habilidades necesarias para la emergencia de conducta vocal.

El currículo funcional consta de los programas ecoicas, mandos, figura-fondo, imitación de movimientos gruesos, imitación con objetos y órdenes de un paso e intraverbales.

Con la participante *a*, se trabajó imitación con objetos, imitación de movimientos, mandos por señalamiento, figura-fondo, órdenes de un paso, completar canciones con señas, ecoicas, personas familiares, mandos orales, onomatopeyas, completar canciones con voz, discriminación de objetos e igualación no idéntica.

Con la participante *b*, se trabajó figura-fondo, imitación de movimientos motores gruesos, imitación con objetos, órdenes de un paso, mandos por señalamiento, onomatopeyas en 2D y 3D, inducción a ecoica y onomatopeyas en intraverbal.

El aprendizaje de estas habilidades se desarrolló bajo un programa de reforzamiento continuo que se fue aligerado para pasar a reforzamiento intermitente, combinando programas de razón fija y razón variable.

Los padres llevaron a cabo las sesiones a distancia, cinco días a la semana, con 15 a 20 ensayos por programa, cada programa con una duración aproximada de un mes para ambas participantes. Una vez por mes, un profesional supervisó la aplicación del procedimiento y mostró cómo aplicar el procedimiento verificando el entendimiento mediante la técnica de juego de roles; de igual manera, mostró detalles de confección y uso de los materiales.

## **Segunda evaluación**

Se llevó a cabo una evaluación por observación directa para registrar los nuevos avances e hitos del desarrollo presentes en cada participante. Se consideraron los mismos criterios de la evaluación inicial.

## **Generalización**

Con el objetivo de evaluar la generalización, se llevaron a cabo pruebas para evocar conductas ante distintas personas, contextos y respuestas.

Se buscó la generalización de estímulos, mostrando algunos novedosos, a fin de que emergiera la respuesta esperada; también se observaron diferentes clases de respuesta con la misma función.

## **RESULTADOS**

En la tabla 1 se muestra la duración en meses de cada programa para cada participante. El tiempo en el que las participantes adquirieron las habilidades entrenadas en cada programa varió entre uno y cuatro meses. El programa que concluyó en menos tiempo fue el de ecoicas, que duró un mes, mientras que los programas que se llevaron más tiempo fueron el de órdenes de un paso, que duró tres meses y medio, y el de mandos por señalamiento, que duró cuatro meses.

En la participante *a*, se observó el desarrollo y la generalización de las habilidades preescucha, aunque también se generaron habilidades de oyente, pues su conducta la rigieron el terapeuta y los padres de familia con el seguimiento de instrucciones, igualación y discriminación. Hoy en día se encuentra en el hito verbal del estado hablante y emite mandos y tactos para el control verbal de la conducta de otros.

En la participante *b*, se observó el desarrollo y la generalización de las habilidades preescucha, generando habilidades de oyente, ya que su conducta la rigieron el terapeuta y los padres de familia. Las habilidades que actualmente se trabajan van encaminadas hacia el nivel de hablante.

**Tabla 1. Duración en meses de cada programa para cada participante.**

Programa	Duración en meses		Promedio
	Participante <i>a</i>	Participante <i>b</i>	
Igualación no idéntica	2		2
Imitación con objetos	3	3	3
Imitación de movimientos	3		3
Mandos por señalamiento	2	4	3
Mandos orales	3		3
Figura-fondo	2	3	2.5
Discriminación de objetos	3		3
Personas familiares	2		2
Ecoicas	1		1
Completar canciones con señas	3		3
Completar canciones con voz	2		2
Órdenes de un paso	3	4	3.5
Onomatopeyas	3		3
Imitación de movimientos motores gruesos		3	3
Inducción a ecoica		2	2

Onomatopeyas en 2D y 3D	3	3
Onomatopeyas en intraverbal	2	2

FUENTE: Elaboración propia.

## Discusión

El objetivo del presente estudio fue evaluar un programa de intervención temprana basado en el ABA para el desarrollo de la conducta verbal vocal en niños con síndrome de Down, aplicado por los padres de familia. Se encontró emergencia de la conducta verbal vocal a partir del desarrollo de las habilidades entrenadas: las participantes lograron generar habilidades específicas y necesarias para el progreso de la conducta verbal que antes estaban ausentes.

Las participantes presentaron el habla en edades más tempranas de las que se esperaba y se registró su repertorio de primeras palabras en los hitos del desarrollo (alrededor del primer año de vida).

Estos resultados se deben a que, por un lado, el currículo funcional para cada participante fue individualizado, por lo tanto, los objetivos se seleccionaron en función de las habilidades prerrequisitos necesarias para la emergencia del habla de cada participante. Por otro lado, en el diseño de cada currículo funcional se consideró el uso y función de distintas tipografías de la respuesta meta como criterio para avanzar en el programa; de esta manera, cada participante pudo avanzar a su propio ritmo. Además, se consideraron los mismos criterios dentro y fuera de la sesión terapéutica con el objetivo de promover la generalización y, así, una mejoría en la vida de cada participante.

Si bien existe mucha investigación que muestra el efecto de las intervenciones ABA en la adquisición de habilidades verbales en poblaciones con trastornos del desarrollo, principalmente el TEA (Carnett, Ingvarsson, Bravo y Sigafos, 2020; Frampton y Shillingsburg, 2020; Kelley, Shillingsburg, Castro, Addison y LaRue 2007; Kodak y Clements, 2009; Lepper y Petursdottir, 2017; Najdowski, Bergstrom, Tarbox y Clair, 2017;

Rajagopal, Nicholson, Putri, Addington y Felde, 2021), pasa lo contrario en los casos de niños con síndrome de Down (Belisle, Stanley, Alholail, Galliford y Dixon 2018; Carbone, Sweeney-Kerwin, Attanasio y Kasper, 2010; Pence y Peter, 2015; Valentino, Shillingsburg y Call, 2012; Wallace, Bechtel, Heatter y Barry, 2016).

Los resultados del presente estudio se suman a la evidencia de la efectividad de los programas basados en ABA para la enseñanza de distintas habilidades a la población con síndrome de Down (Athens, Vollmer, Sloman y Pipkin, 2008; Belisle, Stanley, Alholail, Galliford, M. y Dixon, 2018; Dalton, Rubino y Hislop, 1973; Farb y Throne, 1978; Valentino, Shillingsburg y Call, 2012), lo cual es importante porque éste es un trastorno de alta prevalencia (uno de cada mil nacimientos, Organización de las Naciones Unidas, 2021) que se presenta con distintas dificultades cognitivas, entre ellas, verbales y de comunicación (Abbeduto, Warren y Conners, 2007; Roberts, Price y Malkin, 2007; Susanibar *et al.*, 2016; Tager-Flusberg 1999; Thordardottir, Chapman y Wagner, 2002; Vicari, Caselli, Gagliardi, Tonucci y Volterra, 2002).

De esta manera, se convierte en un parteaguas para continuar con la línea de investigación, pues la dificultad en la adquisición de la conducta verbal vocal puede tener un impacto en la calidad de vida de las personas con síndrome de Down. Por ejemplo, se sabe que la adquisición de conducta verbal vocal en personas con este síndrome se relaciona con las oportunidades a nivel laboral (Kumin, 2015). Por otro lado, los problemas para comunicarse con otras personas pueden resultar en la disminución de oportunidades para la completa integración y participación en la sociedad (Jenkins, 1993).

Una de las características del programa que se aplicó en la presente investigación es que lo condujeron los padres de las participantes, quienes contaron con la guía de un terapeuta para aplicar las intervenciones basadas en ABA. Esto genera ciertas ventajas: La primera, que aumenta la frecuencia e intensidad con la que se pueden aplicar los programas, lo cual es crucial para su éxito. La segunda, que las intervenciones pueden llegar a más niños que se beneficien de ellas, pues no es necesario que

el terapeuta se encuentre presente en todas las sesiones, disminuyendo costos, además de que hay poblaciones en las que es muy difícil encontrar terapeutas capacitados en intervenciones aba. La tercera, que los padres pueden generalizar las habilidades adquiridas en la aplicación de un programa a la aplicación de programas con otros objetivos.

Es importante mencionar que, para que los padres puedan ser facilitadores de las intervenciones, deben recibir entrenamiento en registro de datos y aplicación de programas de reforzamiento; por lo tanto, un profesional capacitado debe realizar supervisiones sobre cómo aplicar los programas, esto, durante el tiempo que dura la intervención.

Se sabe que el estrés, la depresión (Chacko *et al.*, 2009; Danforth, Harvey, Ulaszek y McKee, 2006) y la carga parental (Iadarola *et al.*, 2018) pueden disminuir cuando los padres participan en programas de entrenamiento con el objetivo de disminuir la conducta problema en sus hijos. Si bien en este estudio no se registraron dichas variables y el entrenamiento no tuvo como meta la reducción de la conducta problema de los niños, futuras investigaciones podrán enfocarse en la evaluación de las variables psicológicas relacionadas con los papás, ya que ellos mismos son quienes aplican intervenciones enfocadas en la adquisición de habilidades verbales.

Los resultados se suman a la evidencia de que los programas aplicados por padres de niños con y sin trastornos del desarrollo son efectivos para el desarrollo de diversas habilidades (Boutain, Sheldon y Sherman, 2020; Conklin y Wallace, 2018, Fisher *et al.*, 2020; Johnson *et al.*, 2007; Kroeger y Sorensen, 2010; Miles y Wilder, 2009; Novotny, Miltenberger, Frederick y Maxfield, 2020; Seiverling, Williams, Sturmey y Hart, 2012; Shayne y Miltenberger, 2013; Tsami, Lerman y Topor-Korkmaz, 2019; Ward-Horner y Sturmey, 2008).

Si bien el presente estudio muestra que los programas ABA para el desarrollo de la conducta verbal vocal en niños con síndrome de Down son efectivos, tiene ciertas limitaciones, como el número de participantes, pues, aunque se muestra evidencia de la efectividad del procedimiento, no se pueden generalizar los resultados; tampoco se llevaron a cabo controles

con los cuales comparar los resultados obtenidos. De esta manera, se sugiere seguir con ésta la línea de investigación en futuros estudios.

## Referencias

- Abbeduto, L., Warren, S. y Connors, F. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 247-261. doi: 10.1002/mrdd.20158
- Athens, E., Vollmer, T., Sloman, K. y Pipkin, C. (2008). An analysis of vocal stereotypy and therapist fading. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41 (2), 291-297. doi:10.1901/jaba.2008.41-291
- Belisle, J., Stanley, C., Alholail, A., Galliford, M. y Dixon, M. (2018). Abstraction of tactile properties by individuals with autism and down syndrome using a picture-based communication system. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52 (2), 1-9. doi: 10.1002/jaba.526
- Bourret, J., Vollmer, T. y Rapp, J. (2004). Evaluation of a vocal mand assessment and vocal mand training procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 129-144. doi: 10.1901/jaba.2004.37-129
- Boutain, A., Sheldon, J. y Sherman, J. (2020). Evaluation of a telehealth parent training program in teaching self-care skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53 (1), 1-17. doi: 10.1002/jaba.743
- Buckley, S. (2000). El desarrollo cognitivo en el síndrome de Down: consecuencias prácticas de las recientes investigaciones psicológicas. En Jean Rondal, Juan y Lynn Nadel (coords.), *Síndrome de Down: Revisión de los últimos conocimientos*, Madrid: Espasa-Calpe, 151-166.
- Canales, M. (2006). *Metodología de la investigación social*. Santiago: LOM.
- Carbone, V., Sweeney-Kerwin, E., Attanasio, V. y Kasper, T. (2010). Increasing the vocal responses of children with autism and developmental disabilities using manual sign mand training and prompt delay. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43 (4), 705-709. doi: 10.1901/jaba.2010.43-705

- Carlesimo, G., Marotta, L. y Vicari, S. (1997). Long-term memory in mental retardation: Evidence for a specific impairment in subjects with Down's syndrome. *Neuropsychologia*, *35*, 71-79. doi: 10.1016/S0028-3932(96)00055-3
- Carnett, A., Ingvarsson, E., Bravo, A. y Sigafoos, J (2020). Teaching children with autism spectrum disorder to ask "where" questions using a speech-generating device. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *53* (3), 1383-1403. doi: 10.1002/jaba.663
- Carr, E. y Durand, V. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *18*, 111-126. doi: 10.1901/jaba.1985.18-111
- Chacko, A., Wymbs, B., Wymbs, F., Pelham, W., Swanger-Gagne, M., Girio, E., Pirvics, L., Herbst, L., Guzzo, J., Phillips, C. y O'Connor, B. (2009). Enhancing traditional behavioral parent training for single mothers of children with adhd. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, *38* (2), 206-218. doi: 10.1080/15374410802698388
- Chapman, R., Seung, J., Schwartz, S. y Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with Down syndrome. *II: Production deficits*, *41*, 861-73. doi: 10.1044/jslhr.4104.861
- Cleland, J., Wood, S., Harcastle, W., Wishart, J. y Timmins, C. (2010). Relationship between speech, motor, language and cognitive abilities in children with down's syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *45* (1), 83-95. doi: 10.3109/13682820902745453
- Conklin, S. y Wallace, M. (2018). Pyramidal parent training using behavioral skills training: Training caregivers in the use of a differential reinforcement procedure. *Behavioral Interventions*, *34*, 377-387. doi: 10.1002/bin.1668
- Constentabile, A., Benfenati, F. y Gasparini, L. (2010). Communication breaks-down: From neurodevelopment defects to cognitive disabilities in down syndrome. *Progress in Neurobiology*, *91*, 1-22. doi: 10.1016/j.pneurobio.2010.01.003
- Cooper J., Heron T. y Heward W. (2007). *Applied Behavior Analysis*. Upper Saddle River: Pearson.

- Dalton, A., Rubino, C. y Hislop, M. (1973). Some effects of token rewards on school achievement of children with Down's syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6 (2), 251-259. doi: 10.1901/jaba.1973.6-251
- Danforth, J., Harvey, E., Ulaszek, W. y McKee, T. (2006). The outcome of group parent training for families of children with attention-deficit hyperactivity disorder and defiant/aggressive behavior. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 37 (3), 188-205. doi: 10.1016/j.jbtep.2005.05.009
- Díaz, L., Tarruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 162-167. doi: 10.1016/S2007-5057(13)72706-6
- Edgin, J. (2013). Cognition in Down syndrome: A developmental cognitive neuroscience perspective. *Wires Cognitive Science*, 4 (3), 307-317. doi: 10.1002/wcs.1221
- Farb, J. y Throne, J. (1978). Improving the generalized mnemonic performance of a Down's syndrome child. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11 (3), 413-419. doi: 10.1901/jaba.1978.11-413
- Fisher, W., Luczynski, K., Blowers, A., Vosters, M., Pisman, M., Craig, A., Hood, S., Machado, M., Lesser, A. y Piazza, C. (2020). A randomized clinical trial of a virtual training program for teaching applied-behavior-analysis skills to parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53 (4), 1-20. doi: 10.1002/jaba.778
- Frampton, S. y Shillingsburg, M. (2020). Promoting the development of verbal responses using instructive feedback. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53 (2), 1029-1041. doi: 10.1002/jaba.659
- Gillberg, C. (1991). Outcome in autism and autistic-like conditions. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 375-382. doi: 10.1097/00004583-199105000-00004
- Iadarola, S., Levato, L., Harrison, B., Smith, T., Lecavalier, L., Johnson, C., Swiezy, N., Bearss, K. y Scahill, L. (2018). *Teaching Parents Behavioral Strategies for Autism Spectrum Disorder (asd): Effects on Stress, Strain, and Competence*, 48 (3), 1031-1040. doi: 10.1007/s10803-017-3339-2

- Jarrold, C., Baddeley, A. y Hewes, A. (2000). Verbal short-term memory deficits in down syndrome: A consequence of problems in rehearsal? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 233-244. doi: 10.1017/S0021963099005120
- Jenkins, C. (1993). Expressive language delay in children with Down's syndrome: A specific cause for concern. *Down Syndrome Research and Practice*, *1*, 10-4. doi: 10.3104/reports6
- Johnson, C., Handen, B., Butter, E., Wagner, A., Mulick, J., Sukhodolsky, D., Williams, S., Swiezy, N., Arnold, L., Aman, M., Scahill, L., Stigler, K., McDougle, C., Vitcello, B. y Smith, T. (2007). Development of a parent training program for children with pervasive developmental disorders. *Behavioral Interventions*, *22*, 201-221. doi: 10.1002/bin.237
- Kamhi, A. y Catts, H. (2012). *Language and reading disabilities*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Karmiloff-Smith, A., Al-Janabi, T., D'Souza, H., Groet, J., Massand, E., Mok, K., Startin, C., Fisher, E., Hardy, J., Nizetic, D., Tybulewicz, V. y Strydom, A. (2016). The importance of understanding individual differences in Down syndrome. *F1000Research*, *5*, 389. doi: 10.12688/f1000research.7506.1
- Kates, W., Folley, B., Lanham, D., Capone, G. y Kaufmann, W. (2002). Cerebral growth in Fragile x syndrome: review and comparison with Down syndrome. *Microscopy, Research & Technique*, *57*, 159-167. doi: 10.1002/jemt.10068
- Kelley, M., Shillingsburg, M., Castro, M., Addison, L. y LaRue, R. (2007). Further evaluation of emerging speech in children with developmental disabilities: Training verbal behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40* (3), 431-445. doi: 0.1901/jaba.2007.40-431
- Kemper, T. (1991). Down syndrome. En Alan Peters y E. Jones (eds.), *Cerebral Cortex*. Nueva York: Plenum Press, 11-526.
- Kodak, T. y Clements, A. (2009). Acquisition of mands and tacts with concurrent echoic training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *42* (4), 839-843. doi: 10.1901/jaba.2009.42-839
- Kroeger, K. y Sorensen, R. (2010). A parent training model for toilet training children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, *54* (6), 556-567. doi: 10.1111/j.1365-2788.2010.01286.x

- Kumin, L. (2015). Reevaluación de la brecha del lenguaje receptivo-expresivo en individuos con síndrome de Down. *Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down*, 19 (2), 28-34. doi: 10.1016/j.sd.2015.05.002
- Laws, G. y Bishop, D. (2004) Verbal deficits in Down's syndrome and specific language impairment: a comparison. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 423-451. doi: 10.1080/13682820410001681207
- Lemons, C. y Fuchs, D. (2010). Phonological awareness of children with Down syndrome: Its role in learning to read and the effectiveness of related interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 316-330. doi: 10.1016/j.ridd.2009.11.002
- Lesser, A. y Piazza, C. (2020). A randomized clinical trial of a virtual training program for teaching applied-behavior- analysis skills to parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53 (4), 1-20. doi: 10.1002/jaba.778
- Lepper, T. y Petursdottir, A. (2017). Effects of response-contingent stimulus pairing on vocalizations of nonverbal children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50 (4), 756-774. doi: 10.1002/jaba.415
- Luciano, M. (1992). La conducta verbal a la luz de recientes investigaciones. Su papel sobre otras conductas verbales y no verbales. *Psicothema*, 445-468.
- Mangan, P. (1992). *Spatial memory abilities and abnormal development of the hippocampal formation in Down syndrome* (tesis doctoral inédita). Universidad de Arizona: Tucson.
- Martin, G., Klusek, J., Estigarribia, B. y Roberts, J. (2009). Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29 (2), 112-132. doi: 10.1097/TLD.0b013e3181a71fe1
- Miles, N. y Wilder, D. (2009). The effects of behavioral skills training on caregiver implementation of guided compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42 (2), 405-410. doi: 10.1901/jaba.2009.42-405
- Mundy, P., Kasari, C., Sigman, M. y Ruskin, E. (1995). Nonverbal communication and early language acquisition in children with Down syndrome and in normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 157-167. doi: 10.1044/jshr.3801.157

- Nadel, L. (2003). Down's syndrome: a genetic disorder in biobehavioral perspective. *Genes, Brain and Behavior*, 2, 156-166. doi: 10.1034/j.1601-183X.2003.00026.x
- Najdowski, A., Bergstrom, R., Tarbox, J. y Clair, M. (2017). Teaching children with autism to respond to disguised mands. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50 (4), 733-743. doi: 10.1002/jaba.413
- Novotny, M., Miltenberger, R., Frederick, K. y Maxfield, T. (2020). An evaluation of parent implemented web-based behavioral skills training for firearm safety. *Behavioral Interventions*, 1-10. doi: 10.1002/bin.1728
- Ohr, P. y Fagen, J. (1994). Contingency learning in 9-month old infants with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 99 (1), 74-84.
- Organización de las Naciones Unidas (2021). *Día Mundial del Síndrome de Down, 21 de marzo*. Recuperado de <https://www.un.org/es/observances/down-syndrome-day#:~:text=El%20s%C3%ADndrome%20de%20Down%20es,de%20cada%201.100%20reci%C3%A9n%20nacidos>.
- Partington, J. (2006). *Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (ABLLS-R)*. Pleasant Hill: Behavior Analysts, Inc.
- Pence, S. y Peter, C. (2015). Evaluation of treatment integrity errors on mand acquisition. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48 (3), 575-589. doi: 10.1002/jaba.238
- Pérez, L., Beltrán, J. y Sánchez, E. (2006). Un programa de entrenamiento para la mejora del déficit de memoria en personas con síndrome de Down. *Psicothema*, 18 (3), 531-536.
- Plavnick, J. y Ferreri, S. (2013). Establishing verbal repertoires in children with autism using function-based video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44 (4), 747-766. doi: 10.1901/jaba.2011.44-747
- Rajagopal, S., Nicholson, K., Putri, T., Addington, J. y Felde, A. (2021). Teaching children with autism to tact private events based on public accompaniments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54 (1), 270-286. doi: 10.1002/jaba.785
- Roberts, J., Price, J. y Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 26-35. doi: 10.1002/mrdd.20136

- Schoenbrodt, L., Kumin, L., Dautzenberg, D. y Lynds, J. (2016). Formación parental para mejorar las técnicas del lenguaje narrativo de sus hijos con discapacidad intelectual. *Revista Medica Internacional sobre Síndrome de Down*, 20 (3), 31-38. doi: 10.1016/j.sd.2016.04.002
- Seiverling, L., Williams, K., Sturmey, P. y Hart, S. (2012). Effects of behavioral skills training on parental treatment of children's food selectivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45 (1), 197-203. doi: 10.1901/jaba.2012.45-197
- Shayne, R. y Miltenberger, R. (2013). Evaluation of behavioral skills training for teaching functional assessment and treatment selection skills to parents. *Behavioral Interventions*, 28, 4-21. doi: 10.1002/bin.1350
- Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Susanibar, F., Dioses, A., Marchesan, I., Guzmán, M., Leal, G., Guitar, B. y Junqueira, A. (2016). *Trastornos del habla de los fundamentos a la evaluación*. Madrid: EOS.
- Tager-Flusberg, H. (1999). *Neurodevelopmental Disorders*. Cambridge: MIT Press.
- Thordardottir, E., Chapman, R. y Wagner, L. (2002). Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 23 (2), 163-183. doi: 10.1017/S0142716402002016
- Tsami, L., Lerman, D. y Toper-Korkmaz, O. (2019). Effectiveness and acceptability of parent training via telehealth among families around the world. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4 (1), 1-17. doi: 10.1002/jaba.645
- Teipel, S., Alexander, G., Schapiro, M., Moller, H., Rapoport, S. y Hampel, H. (2004). Age-related cortical grey matter reductions in non-demented Down's syndrome adults determined by MRI with voxel-based morphometry. *Brain. A Journal of neurology*, 127, 811-824. doi: 10.1093/brain/awh101
- Teipel, S., Schapiro, M., Alexander, G., Krasuski, J., Horwitz, B., Hoehne, C., Moller, H., Rapoport, S. y Hampel, H. (2003). Relation of corpus callosum and hippocampal size to age in nondemented adults with Down's syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 160, 1870-1878. doi: 10.1176/appi.ajp.160.10.1870
- Valentino, A., Shillingsburg, M. A. y Call, N. (2012). Comparing the effects of echoic prompts and echoic prompts plus modeled prompts on intraverbal be-

- havior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45 (2), 431-435. doi: 10.1901/jaba.2012.45-431
- Venter, A., Lord, C. y Schopler, E. (1993). A follow-up study of high-functioning autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 489-507. doi: 10.1111/j1469-7610.1992.tb00887.x
- Vicari, S., Caselli, M., Gagliardi, C., Tonucci, F. y Volterra, V. (2002). Language acquisition in special populations: a comparison between Down and Williams syndromes. *Neuropsychologia*, 40, 2461-2470. doi: 10.1016/S0028-3932(02)00083-0
- Wallace, A., Bechtel, D., Heatter, S. y Barry, L.M. (2016). A Comparison of Prompting Strategies to Teach Intraverbals to an Adolescent with Down Syndrome. *Analysis Verbal Behavior*, 32, 225-232. doi: 10.1007/s40616-016-0058-2
- Wallace, M., Iwata, B. y Hanley, G. (2006). Establishing of mands following tact training as a function of reinforcer strength. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 17-24. doi: 10.1901/jaba.2006.119-04
- Ward-Horner, J. y Sturmey, P. (2008). The effects of general-case training and behavioral skills training on the generalization of parents' use of discrete-trial teaching, child correct responses, and child maladaptive behavior. *Behavioral Interventions*, 23, 271-284. doi: 10.1002/bin.268
- Wisniewski, K. (1990). Down syndrome children often have brain with maturation delay, retardation of growth, and cortical dysgenesis. *American Journal of Medical Genetics*, 7, 274-281. doi: 10.1002/ajmg.1320370755
- Wisniewski, K. y Kida, E. (2013). Abnormal neurogenesis and synaptogenesis in down syndrome. *The Lancet. Neurology*, 12.



# Conciencia fonológica: Intervención psicopedagógica para apoyar el desarrollo en un niño con riesgo de dificultades de aprendizaje

---

Phonological awareness: Psycho-pedagogical intervention to support its development in a child at risk of learning difficulties

Adriana Rangel

## Resumen

En este trabajo se analizaron los efectos de una intervención psicopedagógica en un niño que presenta un grado de afectación severa en el desarrollo de su conciencia fonológica, ya que existen estudios que demuestran que el entrenamiento y la instrucción explícita y sistemática de la correspondencia letra-sonido puede ayudar a minimizar el riesgo de fracaso escolar en los primeros años de escolaridad. La investigación se desarrolló bajo el método de estudio de caso único. La evidencia sugiere que después de la intervención el sujeto de estudio obtuvo mejores resultados en su habilidad metalingüística, parti-

## Abstract

*In this paper, the effects of a psychopedagogical intervention in a child who presents a degree of severe affectation in the development of his phonological awareness were analyzed, since there are studies that show that explicit and systematic letter-to-sound correspondence training and instruction can help minimize the risk of early school failure. The research was developed under the single case study method. Evidence suggests that after the intervention the study subject obtained better results in his metalinguistic awareness, particularly in the phoneme discrimination,*

ADRIANA RANGEL. Universidad Intercontinental, Instituto Politécnico Nacional y Universidad Autónoma Metropolitana, México. Contacto: [adrianna.rangel@hotmail.com]

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 24, núm. 1, enero-junio 2022, pp. 55-75.  
Fecha de recepción: 30 de marzo de 2022 | Fecha de aceptación: 06 de abril de 2022.

cularmente, en la discriminación de fonemas, segmentación de sílabas, identificación de fonemas, repetición de pseudopalabras, repetición de dígitos y fluidez verbal.

**PALABRAS CLAVE**

Adquisición de la lectura, atención a la diversidad, dificultades de aprendizaje, educación básica

*syllable segmentation, phoneme identification, repetition of pseudowords, digit repetition, and verbal fluidity.*

**KEYWORDS**

*Reading acquisition, attention to diversity, learning disabilities, basic education*

---

**L**a conciencia fonológica es la habilidad metalingüística más importante en la etapa inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura (Bravo, 2006), ya que involucra tanto la toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral (fonema inicial, fonema final, secuencias), como la adquisición de diversos procesos que se pueden efectuar sobre este (Bravo, 2002).

Villalón (2008), por ejemplo, la define como “una capacidad metalingüística o de reflexión sobre el lenguaje que se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida, desde la toma de conciencia de las unidades más grandes y concretas del habla, las palabras y sílabas, hasta las más pequeñas y abstractas, que corresponden a los fonemas (p. 88).

Por su parte, Núñez y Santamarina (2014) la refieren como la capacidad de reflexionar sobre los elementos fonológicos estructurales y su manipulación, la cual incluye la habilidad para operar con los segmentos de las palabras (sílabas, sonidos, fonemas y unidades intrasilábicas) y la habilidad para crear unidades superiores a partir de dichos segmentos (síntesis fonológica).

Si bien no existe una definición comúnmente aceptada sobre este término, las diferentes propuestas:

Coinciden en el hecho de que el elemento central es la toma de conciencia de que las palabras están formadas por sonidos [fonemas y sílabas], y su meta final es lograr establecer la relación fonema-grafema.

Los fonemas son las unidades sonoras de las palabras en el habla y los grafemas las representaciones gráficas de los fonemas. En el alfabeto español existen 27 letras distintas, 29 grafemas y 25 fonemas [por ejemplo: la palabra “cuchillo” tiene 6 fonemas /c/ /u/ /ch/ /i/ /ll/ /o/, ocho letras c-u-c-h-i-l-l-o y seis grafemas c-u-ch-i-ll-o]. En el caso de la lectura, nuestro idioma es totalmente transparente, es decir, existe una correspondencia biunívoca en el sentido de que a cada grafema le corresponde un solo fonema; en el caso de la escritura la correspondencia no es biunívoca, pues a algunos fonemas les corresponde dos o más grafemas, por ejemplo: el sonido /k/ se puede representar por los grafemas c y k (Ministerio de Educación, s. f.: 1).

En resumen, la conciencia fonológica es aquella conciencia que tiene cada persona sobre los sonidos de su propia lengua (Cuetos, 2011), permitiéndole reflexionar y “manipular las subunidades de las palabras del lenguaje hablado [que permiten] comprender las relaciones entre la lengua oral y escrita” (Gutiérrez y Díez, 2018: 97).

Dicha habilidad está formada por diferentes componentes, los cuales presentan distintos niveles de complejidad en función de la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación, así como por los procesos que se realicen sobre ella (Gutiérrez-Fresneda, De Vicente-Yagüe y Alarcón, 2020). Tradicionalmente, se reconocen tres niveles (conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica), no obstante, algunos autores incluyen un nivel más: la conciencia léxica (Gutiérrez y Díez, 2018).

- La conciencia léxica se refiere a la “habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada” (Defior y Serrano, 2011a: 3). Este tipo de conciencia permite desarrollar la noción de orden en la construcción de la oración para que tenga sentido.

- La conciencia silábica tiene que ver con la “capacidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra” (Defior y Serrano, 2011b: 81); es decir, implica tener conciencia de que la palabra se puede separar en unidades o partes más pequeñas.
- La conciencia intrasilábica se refiere a la “habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/s antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas. Ejemplo: la diferencia entre ‘mar’ y ‘bar’ (diferente arranque) o ‘por’ y ‘pez’ (diferente rima)” (Defior y Serrano, 2011b: 81).
- La conciencia fonémica “corresponde a la habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas” (Defior y Serrano, 2011b: 81).

Este último nivel es el más alto y difícil de desarrollar, ya que implica efectuar un análisis fonológico para comprender y establecer la correspondencia grafema-fonema (letra-sonido) (Sances, 2015). Asimismo, es considerado el aspecto que más relación tiene con el aprendizaje de la lectura, debido a que, cuanto mejor se identifiquen los elementos mínimos de las palabras, más fácil será asociar los sonidos con sus correspondientes grafemas (Gutiérrez-Fresneda, De Vicente-Yagüe y Alarcón, 2020).

En cuanto a los procesos operacionales más próximos para el aprendizaje de la lectura, Bravo (2002) sostiene que los procesos que conforman la conciencia fonológica tienen distintos grados de complejidad psicolingüística. Por lo tanto, las tareas sobre las que se realiza la acción también presentan esta característica, y aunque no se ha establecido una secuencia evolutiva respecto a éstas, Olofsson y Lundberg (1983, cit. por Defior, 1996: 59) sugieren introducir las diferentes tareas en función de su complejidad y de acuerdo con la edad de los niños, bajo el siguiente orden:

1. Reconocimiento de rimas, ritmo, versos sin sentido.
2. Segmentación de las palabras en sus sílabas.

3. Identificación de los fonemas iniciales de las palabras. Discusiones metalingüísticas sobre los sonidos que componen el lenguaje.
4. Añadir u omitir los fonemas iniciales de las palabras.
5. Segmentar las palabras en sus fonemas con palabras de dos fonemas.
6. Segmentar las palabras en sus fonemas. Palabras de tres fonemas.
7. Sintetizar o combinar fonemas para formar palabras.

Para que se dé un adecuado estímulo de la conciencia fonológica, ciertas áreas del desarrollo deben estar activadas: la conciencia léxica (palabras) requiere de un desarrollo de la memoria auditiva; la conciencia silábica (sílabas), del desarrollo de la discriminación auditiva, sonidos iniciales (como sílabas iniciales) y sonidos finales (como sílabas finales), mientras que la conciencia fonémica (fonemas) demanda el desarrollo de la discriminación auditiva, sonidos iniciales, finales (rima) y análisis fónico para un nivel más elevado. Todos ellos, a su vez, requieren del desarrollo de la percepción auditiva y visual (Arriagada y Quintana, 2010).

Lo expuesto en párrafos anteriores deja entrever que la conciencia fonológica no es una habilidad única que emerge de una sola vez en un momento determinado (Gutiérrez-Fresneda, De Vicente-Yagüe y Alarcón, 2020), sino que se desarrolla paulatinamente en función de las unidades que se manejen (Gutiérrez y Díez, 2018), ya que primero se adquiere la capacidad para manipular las palabras, luego las sílabas y, por último, los fonemas (Villalón, 2008), siendo “la habilidad de segmentación [...] la que le permite al niño comprender las relaciones existentes entre la lengua oral y escrita, y le facilita el proceso de descodificación y codificación cuando se inicia en el aprendizaje del código escrito” (Gutiérrez y Díez, 2018: 400).

No obstante, existe consenso en señalar que los aspectos que más relación tienen con el aprendizaje de la lectura y la escritura en un código alfabético como el español, “en el que formas sonoras diferentes se representan con letras diferentes, y formas sonoras iguales se representan con letras iguales” (Gutiérrez y Díez, 2018: 400), son la capacidad de manejar

las unidades mínimas de las palabras y la capacidad de descubrir la secuencia de fonemas que las componen (Gutiérrez y Díez, 2018).

Por ello, los niños hispanoparlantes necesitan adquirir el principio alfabético, para aprender a leer, para lo cual es preciso que tengan la capacidad de discriminar entre las letras, atribuirles un sonido y sintetizar dos o más fonemas para leer sílabas y palabras (Piñas, Mendivel y Pérez, 2020).

Algunos especialistas señalan que el conocimiento de la estructura silábica de las palabras se presenta en niños de entre tres y cinco años de edad, mientras que la conciencia intrasilábica y fonémica se adquiere junto con el aprendizaje formal de la lectoescritura (Bizama, Arancibia y Sáez, 2013); especialmente, después de haber iniciado la educación formal (seis a siete años), ya que antes de este periodo no son capaces de reflexionar y manipular las unidades más pequeñas (Defior y Serrano, 2011a).

En las lenguas con una ortografía transparente, como es el caso del español, la adquisición de una conciencia fonológica fuerte allana con creces el camino hacia el aprendizaje de la lectura [...] Cuando los niños no tienen las oportunidades necesarias para un desarrollo armónico de la conciencia fonológica, el efecto será el contrario, es decir, se incrementarán notablemente las posibilidades de riesgo para fracasar en su experiencia como lectores (Acosta, Moreno y Axpe, 2011: 10).

A pesar de que la evidencia muestra que los niños pequeños muchas veces tienen una conciencia escasa de los sonidos del lenguaje —es decir, oyen, perciben una secuencia continua de sonidos, pero no son conscientes de que éstos se pueden dividir en palabras (conciencia léxica), las palabras en sílabas (conciencia silábica) y que las sílabas pueden estar formadas por uno o varios sonidos (conciencia fonémica) (Villanueva, 2016)—, todavía no es común observar una implementación generalizada de intervenciones psicopedagógicas dirigidas a desarrollar dicha habilidad (Porta, 2012).

El entrenamiento de la conciencia fonológica es reconocido como efectivo en la intervención en aquellos niños pre-escolares con riesgo de desarrollar dificultades en la lectura. Asimismo, se señala que [...] la instrucción sistemática de correspondencia letra-sonido [o grafema-fonema] y las estrategias de decodificación, es el método más eficaz para mejorar las habilidades de alfabetización de niños y adolescentes con discapacidades de lectura.

Por tanto, contar con un programa de apoyo que ayude a intervenir en aquellas habilidades consideradas precursoras del proceso de lectura y escritura, resulta crucial tanto en el inicio de la enseñanza escolar, como en los años siguientes si se evidencian dificultades en las mismas (Guevara, 2016).

La atención que se brinde a niños con riesgo de presentar estas dificultades en el aprendizaje debe privilegiar un enfoque preventivo y de intervención psicopedagógica temprana como medida de protección de su trayectoria escolar (Bizama, Arancibia y Sáez, 2013).

Una intervención es un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros y colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad, en general (Ramírez y Henao, 2011: 30).

De manera que una intervención no sólo implica “la disponibilidad de programas suplementarios desde el inicio de la escolaridad, sino también la presencia de especialistas y/o profesionales de la educación experimentados en intervención psicopedagógica en los centros educativos” (Bizama, Arancibia y Sáez, 2013: 26).

Es así como se ha demostrado en distintos estudios y se detalla a continuación. Por ejemplo, González, López, Cuetos y Vilar (2017) realizaron un estudio para analizar los efectos que tiene sobre el aprendizaje de la lectura un programa de instrucción en dos predictores: conciencia fonológica y velocidad de denominación. Participaron 326 estudiantes (171 del grupo experimental y 155 del grupo de control) que cursaban segundo y tercero de educación infantil y primero de primaria de cuatro colegios (dos públicos y dos concertados).

El grupo experimental recibió entrenamiento explícito en conciencia fonológica y velocidad de denominación durante tres cursos, dos días a la semana. El grupo de control siguió el plan curricular oficial. Los resultados mostraron que los alumnos del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en la precisión y velocidad en la lectura de palabras y pseudopalabras, por lo que fue posible inferir que con la instrucción explícita y sistemática de la manipulación de elementos del lenguaje oral, el estudiante puede realizar, de manera temprana, correspondencias de grafema a fonema y viceversa y entender que estas conversiones son consistentes en la lengua castellana para poder comprender el código alfabético.

Asimismo, Favila-Figueroa, Jiménez-Licon, Valencia-Cruz, Juárez-Lugo y Juárez-López (2016), al realizar un estudio con el objetivo de analizar los efectos de una intervención en competencia fonológica, mostraron que la enseñanza sistemática de la conciencia fonológica con ejercicios tanto orales, como escritos, en niños con dificultades en la lectoescritura, fue eficaz en la superación de sus deficiencias de síntesis de fonemas y análisis de fonemas, letras y palabras (conteo de sonidos, deletreo y conteo de palabras respectivamente), así como en la precisión de la lectura, especialmente en sílabas, palabras, oraciones de un texto en voz alta y en la comprensión de un texto en voz alta, mientras que en las tareas referentes a la comprensión de oraciones y de un texto en silencio no fue así.

En cambio, Luna-Padilla, Luviano-Vargas y Villalva-Sánchez (2021) propusieron estrategias dirigidas a habilitar la ruta cronológica por medio de ejercicios en conciencia fonológica y conciencia de rimas, las cuales permiten modificar la precisión y velocidad lectora y, en muchos otros casos, la comprensión lectora. Se trató de un caso de estudio único: una niña de 11 años de edad. Se llevaron a cabo 120 sesiones, dos veces por semana, con una duración de una hora, aproximadamente. La niña presentó mejoras después de la implementación de la habilitación en tareas de conciencia fonológica, la cual incluyó ejercicios de síntesis, segmentación, adición y omisión y sustitución tanto de sílabas, como de fonemas. A pesar de que el programa no incluía actividades enfocadas en la comprensión lectora, también se observó una mejora considerable en ésta y en su escritura.

Guevara (2016) también utiliza la metodología de estudio de caso único. El participante fue un adolescente de sexo masculino de 14 años y siete meses de edad, con lateralidad diestra, que cursaba el octavo año básico en una escuela particular subvencionada de Chile.

Desde su ingreso a la enseñanza escolar básica mostró dificultades en el aprendizaje y afianzamiento del proceso lector, situación que se extendió durante todo su ciclo educativo. La intervención consistió en el entrenamiento de la segmentación fonémica de palabras de hasta cuatro sílabas, cuya longitud se aumentó de manera gradual. También se agregaron actividades lúdicas de nominación y reconocimiento grafema-fonema y algunos ejercicios de fluidez fonológica y de lectura y escritura de palabras inventadas o pseudopalabras, con el fin de estimular la vía subléxica o indirecta de la lectura, la memoria verbal y la atención sostenida. Después de la intervención, el sujeto de estudio fue capaz de segmentar y reconocer la posición de los fonemas en palabras de hasta seis sílabas (máximo evaluado) y leer un total de 130 palabras (131 aciertos y un error), con la posibilidad de pasar al siguiente nivel (lento, 135 palabras o más).

Como se ha podido observar, uno de los principales problemas que afrontan los niños pequeños es comprender que el habla puede segmentarse en pequeñas unidades, las cuales, a su vez, es posible representar mediante letras (Herrera y Defior, 2005). Para que los niños lleguen a ser lectores y escritores eficaces, se requiere del desarrollo de habilidades específicas que les permitan captar las reglas de conversión grafema-fonema (Jiménez, 2014), ya que se ha documentado ampliamente que, cuando se trabaja este tipo de habilidades desde edades tempranas, el sujeto con un desarrollo según su edad presenta una mejoría significativa en su proceso lector; no obstante, en el ámbito educativo mexicano son escasos los estudios que presentan este tipo de evidencias. Por lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo analizar los efectos de una propuesta de intervención psicopedagógica en un niño que presenta un grado de afectación severa en el desarrollo de su conciencia fonológica.

## **Descripción del caso**

BJL es un estudiante de sexo masculino con seis años y tres meses de edad y cursa el primer año de primaria en una escuela privada ubicada en el Estado de México, México. Al iniciar el ciclo escolar, la maestra titular identificó que BJL presentaba algunas dificultades que le impedían asimilar nuevos conocimientos y desarrollar tareas que requerían la comprensión de textos, a pesar de recibir todas las ayudas educativas ordinarias. Debido a ello, fue referido al área de Psicopedagogía de la escuela.

Por medio de una serie de entrevistas se evaluaron los principales sistemas en los que el niño se desarrollaba: familia, escuela y amigos, con la intención de descartar que la dificultad de aprendizaje pudiera explicarse por el efecto de algún factor derivado de ellos.

También se utilizó la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-v (WISC-V), para determinar su nivel de habilidades cognitivas, así como el Test breve de detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura diseñado por Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderozas (2015), para medir su nivel de conciencia fonológica.

## **Programa de intervención**

### **OBJETIVO**

Afianzar en BJL la habilidad de reconocer y manejar los sonidos que componen la lengua española para que pueda enfrentar con éxito el proceso de lectura y escritura en su etapa inicial.

### **META**

Al finalizar la intervención, se espera que BJL sea capaz de comprender y establecer la correspondencia grafema-fonema (letra-sonido) de los 25 fonemas que componen el español.

## *Método*

Este estudio se desarrolló bajo un método descriptivo de investigación: el estudio de caso único, ya que, de esta manera, fue posible conocer, en todas sus dimensiones, la realidad individual estudiada. Para recabar y analizar la información, se recurrió a dos tipos de técnicas: 1) cualitativas (entrevista semiestructurada y en profundidad, historias de vida y diario de campo) y 2) cuantitativas (la WISC-V y el Test diseñado por Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderrozas, 2015).

Este último instrumento se eligió debido a su fácil y rápida administración y a que presenta adecuadas propiedades psicométricas (validez de constructo y fiabilidad) para utilizarse en la detección de dificultades en el procesamiento fonológico y como predictor de dificultades en el aprendizaje de lectura y escritura.

El desarrollo de las entrevistas semiestructuradas se llevó a cabo mediante un guión diseñado ex profeso para este estudio, con la intención de profundizar en los siguientes aspectos: la historia clínica, sociofamiliar y educativa del niño; de manera particular, las normas y pautas de educación y de enseñanza, las expectativas, motivaciones y actitudes en los tres sistemas mencionados, el rendimiento en otros aprendizajes, las ayudas ordinarias implementadas y sus resultados, así como características socioeconómicas y referentes culturales.

Las habilidades relacionadas con la adquisición de la lectura se evaluaron por medio de las siguientes tareas: discriminación de fonemas, segmentación en sílabas, identificación de fonemas, repetición de pseudopalabras, amplitud de memoria a través de dígitos y fluidez verbal. El puntaje mínimo fue cero y el máximo cinco. La puntuación total se obtuvo sumando los resultados parciales de las seis tareas; para definir el nivel de conciencia fonológica, se consideraron los siguientes puntos de corte:

- Entre 27 y 30 puntos: buen rendimiento.
- Entre 18 y 27 puntos: normal.

- Entre 16 y 18 puntos: dificultades leves.
- Menos de 16 puntos: dificultades severas.

En términos generales, se trató de una intervención basada en el modelo de consulta, ya que en ella participaron dos profesionales: 1) el consultor, responsable del área de Psicopedagogía, y 2) el consultante, en este caso, la profesora titular, cuyo propósito era apoyar a un tercero: el sujeto de la intervención.

Se llevaron a cabo 64 sesiones en línea, dos veces por semana, de aproximadamente 50 minutos cada una, durante el ciclo escolar 2020-2021. Las sesiones las presidió el responsable del área de Psicopedagogía, quien, junto con la profesora titular, se encargó de diseñar el programa de intervención y de reunir el material y los recursos educativos digitales acordes con la edad del niño y con el grado de dificultad que exigían las tareas que dieron sustento al contenido del programa.

**Tabla 1. Contenido del programa de intervención.**

Tema	Objetivo general
Reconocimiento de la rima	Identificar el número de elementos (palabras, sílabas o fonemas) que contenga un determinado segmento.
Conteo	Identificar el número de elementos (palabras, sílabas o fonemas) que contenga un determinado segmento.
Inversión	Invertir el orden de las palabras en una frase, de las sílabas en una palabra y de los fonemas en una sílaba o palabra.
Búsqueda	Buscar dibujos u objetos que inicien por una determinada sílaba o fonema.
Discriminación auditiva	Identificar el segmento oral diferente dentro de una frase o palabra.
Adición	Añadir segmentos orales (palabras, sílabas o fonemas) a segmentos previamente establecidos.
Onomatopeyas	Aislar los segmentos fonémicos.

---

Unión	Formar sílabas o palabras a partir de segmentos fonémicos o silábicos.
Segmentación	Eliminar fonemas, sílabas o palabras de un segmento dado.

---

FUENTE: Elaboración propia a partir de Aranzazu, 2015.

Para facilitar la realización de las tareas, se recurrió a diferentes apoyos (láminas, signos gráficos, fichas, entre otros), pero en la medida que BJL dominó cada una, se prescindió de estos apoyos para que la reflexión sobre las unidades lingüísticas ocurriera exclusivamente sobre materiales que privilegiaban el lenguaje oral.

A fin de asegurar la buena marcha y el éxito del programa, se implementaron algunas acciones para dar seguimiento y evaluar el desarrollo de la intervención y sus resultados. Así, se llevó un registro (diario de campo) de todos los detalles observados durante el desarrollo de la misma, poniendo especial atención en los siguientes aspectos:

- Factores de éxito o fracaso de la actividad, en su caso.
- Áreas de oportunidad y dificultad de BJL en cada nivel ejercitado.
- Avances alcanzados por BJL en cada nivel ejercitado.
- Experiencia personal de BJL como sujeto de la intervención.

Los responsables del programa analizaron, de manera periódica, esta información para que, en caso de ser necesario, se realizaran los ajustes pertinentes a las actividades subsecuentes. Es importante mencionar que, los días que BJL no tenía sesión, repasaba lo aprendido en clase con ayuda de sus padres.

Al concluir la intervención, de nuevo se aplicó el Test breve de detección temprana de las dificultades para valorar los avances del niño. Finalmente, el especialista se reunió con BJL, sus padres y el profesor titular para presentar los resultados de la intervención. Asimismo, abrió un espacio de reflexión para que cada uno de los presentes compartiera su experiencia respecto de los logros y lecciones aprendidas.

## RESULTADOS

La evidencia muestra que BJL no presenta problemas de conducta. Tiene un buen autoconcepto y una autoestima adecuada a su edad y presenta buena tolerancia a la frustración y expectativas positivas sobre su futuro. Es sociable, amistoso y empático. En general, muestra una actitud positiva hacia la escuela: le gusta asistir a clases y también aprender, aunque, en ocasiones, le resulta difícil realizar algunas tareas, sobre todo, aquellas donde la lectoescritura está implicada. Su desempeño académico es inferior al del resto de sus compañeros.

El niño muestra un buen nivel de adaptación y aceptación en los tres sistemas evaluados. Su familia nuclear cuenta con un nivel socioeconómico medio y alto nivel cultural. Tienen altas expectativas sobre la educación de su hijo y muestran amplia disposición para ayudarlo a superar cualquier dificultad que le impida alcanzar su máximo desarrollo.

BJL tiene un CI de 89, es decir, un funcionamiento neuropsicológico adecuado para su edad y presenta un grado de afectación severa en el desarrollo de su conciencia fonológica, ya que se le dificulta leer de manera fluida, reconocer y manipular las unidades lingüísticas del lenguaje oral, en particular, los fonemas, así como retener temporalmente información verbal mientras lee o escribe palabras o frases.

Después de la intervención, se observó una notable mejoría en su habilidad metalingüística, ya que logró segmentar el máximo de sílabas evaluado (cuatro), recordar y repetir, correctamente, todos los elementos valorados en la prueba, así como identificar y discriminar los fonemas de los segmentos evaluados. Asimismo, se observó que le resultaba más fácil asimilar nuevos conocimientos y desarrollar tareas que requerían comprensión de textos.

**Tabla 2. Puntuaciones parciales y totales de la prueba.**

Tarea	Evaluación inicial	Evaluación final
Discriminación de fonemas	1	4
Segmentación de sílabas	3	5
Identificación de fonemas	1	5
Repetición de pseudopalabras	3	5
Repetición de dígitos	2	5
Fluidez verbal	3	5
Puntuación final	13	29

FUENTE: Elaboración propia.

### *Discusión*

En este trabajo se analizaron los efectos de una propuesta de intervención psicopedagógica en un niño que presenta un grado de afectación severa en el desarrollo de su conciencia fonológica. La evaluación diagnóstica mostró que el sujeto de la intervención no era capaz de identificar los elementos mínimos de las palabras, impidiéndole establecer la correspondencia grafema-fonema, requisito indispensable para el aprendizaje de la lectoescritura en niños de habla hispana, tal como lo sostienen Piñas, Mendivel y Pérez (2020).

Dada la edad del niño, se consideró un resultado esperado, ya que como sostienen algunos autores (Defior y Serrano, 2011a), antes de los seis o siete años, los niños no son capaces de reflexionar y manipular las unidades más pequeñas del lenguaje. No obstante, llama la atención que, a su edad, todavía no haya logrado afianzar la conciencia silábica, proceso que, de acuerdo con Bizama, Arancibia y Sáez (2013), se desarrolla antes de los cinco años de edad.

Debido a que no existen factores internos o externos que influyan de manera negativa el proceso lector del niño, la dificultad de aprendizaje

identificada se atribuyó al bajo nivel de habilitación en su conciencia fonémica, ya que es este aspecto el que más relación tiene con la adquisición de la lectura y el más difícil de desarrollar (Gutiérrez-Fresneda, De Vicente-Yagüe y Alarcón, 2020; Sances, 2015).

Puesto que el entrenamiento y la instrucción explícita y sistemática de la correspondencia letra-sonido han sido reconocidos como una estrategia efectiva cuando se busca mejorar la habilidad metalingüística de los niños (Favila-Figueroa, Jiménez-Licon, Valencia-Cruz, Juárez-Lugo y Juárez-López, 2016; Guevara, 2016; Luna-Padilla, Luviano-Vargas y Villalva-Sánchez, 2021), se implementó una intervención psicopedagógica, con el fin de atender de manera temprana la dificultad de aprendizaje identificada (Bizama, Arancibia y Sáenz, 2013; Guevara, 2016).

Tal como se reporta en otros estudios (Favila-Figueroa, Jiménez-Licon, Valencia-Cruz, Juárez-Lugo y Juárez-López, 2016 y Luna-Padilla, Luviano-Vargas y Villalva-Sánchez, 2021), al finalizar el programa, se observó que el sujeto de la intervención presentaba una notable mejoría no sólo en su nivel de conciencia fonológica, sino en todas aquellas áreas donde el proceso lector estaba involucrado. Esto ayudó a minimizar el riesgo de fracaso escolar en los primeros años del niño.

Un aspecto novedoso de este trabajo es que la intervención se realizó en modalidad en línea, debido a las restricciones y al aislamiento social que imperaba en ese momento como consecuencia de la pandemia provocada por el virus de la COVID-19. Sin embargo, la mediación tecnológica puede ser un arma de doble filo, pues si bien ofrece distintas posibilidades para el aprendizaje, aspectos como la falta de disponibilidad y de conocimiento sobre su uso son factores que pudieron afectar los resultados de la intervención. Aunque se descarta que éste fuera el caso, se recomienda seguir explorando dicho aspecto en futuras investigaciones.

Como sostienen Bizama, Arancibia y Sáenz (2013), el éxito de la intervención psicopedagógica temprana no depende sólo de un buen diseño de programa y de su correcta implementación, también requiere de la disposición y el compromiso de los diferentes actores educativos intervinientes.

En el caso de estudio que aquí se presenta, el profesor hizo la detección oportuna de una dificultad de aprendizaje y el especialista fue quien determinó que se trataba de una afectación severa en el desarrollo de la conciencia fonológica. Dicho diagnóstico sirvió de base para el diseño de un programa de intervención dirigido a apoyar el desarrollo de esta habilidad, basado en un modelo de consulta.

En este sentido, destacan diversas cuestiones, por ejemplo: la actuación de la profesora titular, quien fue capaz de detectar a tiempo la dificultad en el desarrollo del niño; la disposición del especialista para diseñar una propuesta en un contexto social y educativo complejo y en un ambiente, hasta ese momento, desconocido para él (en modalidad en línea); la postura de los padres, quienes, desde el primer momento, aceptaron la condición de su hijo y se comprometieron con su desarrollo, y, por supuesto, la disposición, entusiasmo y compromiso que mostró en todo momento BJJL en su proceso formativo extraordinario.

Debido a que la investigación se centró en un estudio de caso único, no es posible generalizar los resultados, sin embargo, el propósito fue representar un caso; es decir, reflejar una realidad en la cual muchos casos se sientan identificados (Galeano, 2009), ya que, como sostiene Stake (1994: 245, cit. por Galeano, 2009: 68): “una voz puede [...] en un instante determinado condensar las tensiones y los anhelos de otras muchas voces silenciadas.”

En definitiva, la adopción de un enfoque preventivo y de atención psicopedagógica temprana permitió que el sujeto de la intervención pudiera comprender y establecer la correspondencia grafema-fonema (letra-sonido) de los 25 fonemas que componen el español. Sin embargo, dada la singularidad del caso, sería recomendable replicar este estudio en otros contextos, sobre todo, en aquellos donde las condiciones en las que se desarrollan los niños no son tan favorables como las que aquí se presentan.

## Referencias

- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, M. (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (3), 9-22. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29038>
- Aranzazu, I. (2015). Estrategias para el desarrollo de la conciencia fonológica. *La canopea-dificultades de aprendizaje. Recopilación de recursos educativos*. Recuperado de <https://aranzazu5canopea2.wordpress.com/2015/09/01/estrategias-para-el-desarrollo-de-la-conciencia-fonologica/>
- Arriagada, C. y Quintana, E. (2010). *Estudio sobre las habilidades metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora* (tesis de pregrado). Universidad del Bío-Bío: Concepción.
- Bizama, M., Arancibia, B. y Sáez, K. (2013). Intervención psicopedagógica temprana en conciencia fonológica como proceso metalingüístico a la base de la lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos*, 39 (2), 25-39. doi: 10.4067/S0718-07052013000200002
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28, 165-177. doi: 10.4067/S0718-07052002000100010
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y Psicología Cognitiva*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I. y Llenderozas, M. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17 (66). doi: 10.4321/S1139-76322015000300002
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48517>

- Defior, S. y Serrano, F. (2011a). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 31 (1), 2-13. doi: 10.1016/S0214-4603(11)70165-6
- Defior, S. y Serrano, F. (2011b). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11 (1), 79-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>
- Favila-Figueroa, M., Jiménez-Licon, M., Valencia-Cruz, A., Juárez-Lugo, C. y Juárez-López, S. (2016). Efectos de una intervención en conciencia fonológica sobre la lectura y la escritura. *Revista de Educación y Desarrollo*, 36, 13-20. Recuperado de [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores-detalle.php?n=36](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores-detalle.php?n=36)
- Galeano, M. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: Carreta.
- González, R., López, S., Cuetos, F. y Vilar, F. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre Educación*, 32, 155-177. doi: 10.15581/004.32.155-177
- Guevara, E. (2016). Propuesta de un programa de intervención neuropsicológica en un adolescente con dificultades en el proceso lector. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10 (1), 88-100. doi: 10.7714/CNPS/10.1.301
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21 (1), 395-415. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466018>
- Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe, M. y Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53 (104), 664-681. doi: 10.4067/S0718-09342020000300664
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, Memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyche*, 14 (2), 81-95. doi: 10.4067/S0718-22282005000200007
- Jiménez, E. (2014). *Plan de intervención para el desarrollo de la conciencia fonológica en la lectoescritura a aplicarse en los niños del tercer año de educación*

- general básica, en la escuela Mensajeros de la Paz* (tesis de pregrado). Universidad del Azuay: Cuenca.
- Luna-Padilla, J. Luviano-Vargas, M. y Villalva-Sánchez, A. (2021). Habilidad en conciencia fonológica para el Trastorno de Aprendizaje de la Lectura: Estudio de un caso. *Divulgare Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 8 (15), 43-47. Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/issue/view/304>
- Ministerio de Educación (s. f.). *Desarrollo del lenguaje a través de la lectura* (programa de curso). Santiago: Gobierno de Chile.
- Núñez, M. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006>
- Piñas, M., Mendivel, R. y Pérez, L. (2020). Conciencia fonológica en niños de cinco años del nivel inicial del distrito de Huancavelica, Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 12 (5), 27-35. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1676>
- Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educativa*, 26 (50), 93-111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554590>
- Ramírez, L. y Henao, G. (2011). Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y conativos. *International Journal of Psychological Research*, 4 (1), 29-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299022819005>
- Sances, A. (2015). *Programa para la mejora de la conciencia fonológica y el conocimiento de letras en infantil: Un estudio de caso* (tesis de pregrado). Universidad de Granada: Granada.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Villanueva, M. (2016). Adivinanzas: conciencia fonológica y ortografía. La adivinanza como recurso para desarrollar la conciencia fonológica temprana y la ortografía. Creación de un corpus para educación infantil y primaria. En

- C. Cañamares, A. L. Luján y C. Sánchez (coords.), *Odres nuevos: retos y futuros de la literatura popular infantil*. Madrid: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Wechsler, D. (2015). WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V. Madrid: Pearson.



# El tutor-docente: clave mediante el acompañamiento para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el adolescente

---

The tutor-teacher: Key through the accompaniment for the development of socio-emotional skill in the teenager

Jessica Lucía Callado Francisco

## Resumen

Como punto central de este texto se aborda la importancia del acompañamiento del tutor-docente para el desarrollo académico, profesional y social del adolescente. Se divide en dos partes. Primero, se hablará del “ser docente” como un *deber ser* filosófico y social desde la vocación. Después, se abordará la importancia del acompañamiento por la figura del docente como tutor y como pieza clave para el impulso de las habilidades socioemocionales desde la educación formal —escuela— para el desarrollo académico, profesional y social del individuo, pues se considera que en la actualidad híbrida los

## Abstract

*As the central point of this text, the importance of the accompaniment of the tutor-teacher for the academic, professional and social development of the adolescent is addressed. It is divided into two parts. First, the “Being a teacher” will be discussed as a philosophical and social duty from the vocation. After, the importance of accompaniment by the figure of the teacher as a tutor and as a key element for the promotion of socio-emotional skills from formal education —school— for the academic, professional and social development of the individual will be addressed, since it is considered in*

JESSICA LUCÍA CALLADO FRANCISCO. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Contacto: [luziaacallado.sociolog@gmail.com]

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 24, núm. 1, enero-junio 2022, pp. 77-86.  
Fecha de recepción: 11 de febrero de 2022 | Fecha de aceptación: 14 de marzo de 2022.

adolescentes requieren de contacto, cercanía y acompañamiento que los conduzcan y guíen en el desarrollo de las habilidades que les permitan enfrentarse a los retos del día a día.

*the hybrid present, the teenager require contact, closeness and accompaniment to guide and drive them in the development of skills that allow them to face the challenges of day to day.*

**PALABRAS CLAVE**

Docente, vocación, acompañamiento, adolescente, tutor, tutoría, habilidades

**KEYWORDS**

*Teacher, vocation, accompaniment, adolescents, tutor, tutoring, skills*

---

**E**xisten dos grupos sociales importantes dentro de la vida de todo individuo: la familia y la escuela. La familia es el primer grupo en el que el individuo aprende todo aquello que le permitirá desenvolverse en sociedad —normas morales—. El segundo —e igual de importante— es la escuela, pues más allá de dotar al individuo de conocimientos científicos, le permite desarrollar su personalidad, aprender y reforzar las normas morales y sociales ya adquiridas por medio de la familia, así como por las normas jurídicas básicas que rigen la sociedad. Por ello, se considera el rol del tutor-docente una pieza clave para el impulso y desarrollo de habilidades que permitan el progreso académico, profesional y social del adolescente.

### **El Ser docente como vocación**

El “Ser docente”, desde una perspectiva filosófica, radica en tener esencia y pasión, es decir, vocación, la cual permite que el docente —maestro— sea guía y ejemplo para el alumno. En este sentido, el rol del docente está lleno de expectativas sociales que le adjudican una formación tanto de un individuo capacitado profesionalmente, como de un individuo moralmente bueno para la sociedad.

Al tener como deber la formación, la enseñanza y el aprendizaje del individuo, es necesario que los docentes y la familia tengan una conducta ejemplar. Con base en lo anterior, santo Tomás de Aquino propone en su teoría del magisterio tres puntos principales a considerar por el maestro:

El primero es la finalidad del magisterio, a saber, la perfección del hombre, que consiste en la vida virtuosa, a la cual se le quiere conducir mediante la enseñanza. Por eso el maestro no sólo debe tener la ciencia y el método didáctico, sino una vida moral íntegra, por el carácter de modelo y ejemplar que tiene en relación con el alumno. El segundo punto o elemento [...] es el carácter no meramente pasivo del alumno respecto a la docencia del maestro, sino el papel activo que asume frente a la doctrina y al profesor. En efecto, la enseñanza se dirige a un sujeto en potencia activa de aprender y, como tal, capaz de responder a la estimulación del docente y dispuesto a desarrollar en sí mismo esa virtualidad que contiene, impulsado por la enseñanza del maestro. El tercer punto o aspecto de la doctrina tomista es la dedicación que el maestro debe poner al acto mismo de la enseñanza, de modo que no sólo seleccione el material que sea verdadero, sino el que es útil, excluyendo exposiciones o intervenciones que desvíen de lo provechoso. Esto quiere decir que para santo Tomás la enseñanza es la creación o co-creación de virtudes en el alumno, ya que la finalidad del magisterio es la perfección del hombre por medio de la virtud (Arriarán y Beuchot, 1999).

Con base en lo anterior, se rescatan los puntos uno y tres, en los que se señala parte del deber ser del docente en cuanto a su conducta, pues se le define como ejemplo y la dedicación al acto de la enseñanza. Es decir, se debe tener convicción, pasión y amor por la labor docente, como afirma Max Weber: “Nada tiene valor para el hombre en cuanto hombre si no

puede hacerlo con pasión” (1991). El Ser del docente radica en eso, en el ser para el otro desde la pasión a su labor, y es esta pasión la que le dará valor al mismo y la que lo hará Ser para sí y para el otro.

Hay un punto que plantea santo Tomás respecto del discípulo hacia el maestro, se trata de la confianza: creer y confiar en el maestro le permitirá llegar al aprendizaje. Con base en ello, Enrique Martínez plantea: “esta confianza, además, genera en el discípulo un vínculo tal con el maestro que le hace sentir sus enseñanzas como connaturales; y éste es el mejor modo de fortalecer el aprendizaje” (Martínez, 2015). Esa confianza la podrá desarrollar el docente con vocación, aquel que comprenda el Ser docente desde sí para el otro.

Weber también aporta una suave advertencia para quien quiera ser docente: “Todo joven que sea llamado a la profesión académica debe tener conciencia clara de que la tarea que le aguarda tiene una doble vertiente. No le bastará con estar cualificado como sabio, sino que ha de estarlo también como profesor” (Weber, 1991). Se identifica que no sólo basta para el docente tener el conocimiento, la verdad y el saber científico, sino que es crucial y vital el conocimiento y el saber moral-social, pues será la parte que lo sensibilizará para el acercamiento y contacto con los aprendices.

Entonces, se puede notar la gran carga moral y social que se vincula al maestro o docente, pues la perfectibilidad de un individuo, el Ser del otro, así como la formación, la funcionalidad y la validez de éste dependen de su labor apasionada, del valor de esa formación; es decir, del que tenga o no vocación.

Weber tiene una idea similar a la de santo Tomás, en cuanto a la educación como formadora y transformadora, primero, del hombre en sí y para sí, para después transformar su entorno. Para ello, se debe de conseguir la “perfección del hombre, en cuanto hombre”: que desarrolle e impulse y motive a desarrollar aquellas habilidades, virtudes y valores que le permitan “funcionar” en sociedad. Es así como la funcionalidad del individuo —laboral y socialmente— será responsabilidad del docente y de su misma funcionalidad.

Con base en lo anterior, desde la perspectiva estructural-funcionalista, es válido pensar que cada individuo cumple con una función en sí y para sí y que a su vez repercutirá en la sociedad, en general, tal como el Ser docente, pues al ser una “figura ejemplar”,<sup>1</sup> su función está cargada de expectativas profesionales, sociales y morales. Dichas figuras ejemplares son representadas en la institución escolar por los docentes y/o tutores, quienes son —en primera instancia— los receptores de los problemas, confusiones, frustraciones y emociones de los adolescentes.

De aquí la importancia de ‘Ser docente’ con vocación, pues “la educación es el medio a través del cual se prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia” (Durkheim, 2003). Es decir, socialmente se ha adjudicado al docente y a la escuela como institución de toda responsabilidad sobre la funcionalidad, efectividad, prosperidad y éxito del individuo, pero es importante decir que no es como se mencionó al principio, pues la formación del individuo depende de dos grupos, principalmente: la escuela y la familia.

### **Clave mediante el acompañamiento para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el adolescente**

Centrándonos en la importancia del acompañamiento mediante la tutoría, es imperativo entender cómo los jóvenes y los adultos viven la adolescencia.

La adolescencia es una de las principales etapas del desarrollo humano que implica cambios en los aspectos físico, psicológico y social, presentando transformaciones biológicas, emocionales-conductuales y sociales que son determinantes para la formación del individuo y su relación con el entorno. Se asocia con la etapa en la que el individuo se enfrenta a diferentes procesos adaptativos que exigen ajustarse a los cambios físico-psico-biológicos y a los cambios psicosociales que les demanda su entor-

---

<sup>1</sup> Como lo llama santo Tomás.

no (familia, amigos, escuela, comunidad). Dichas adaptaciones y ajustes son lo que le permitirá desarrollarse efectivamente en él ya como adulto.

Las obligaciones del adolescente cambian dentro y fuera del hogar; sus labores y actividades de cooperación en la dinámica familiar pueden aumentar conforme a su edad, pues se considera, social y culturalmente hablando, que su capacidad para solucionar problemas, su compromiso y responsabilidad han aumentado en comparación con las que tenía de niño. También se espera que incursione en el mundo laboral, por lo que se ve obligado a responder a las necesidades familiares; sobresale aquí la obligación de satisfacción de necesidades y expectativas de terceros. Es decir, el adolescente se ve cargado de nuevas responsabilidades y expectativas, aunado a que puede sentirse desplazado, poco valorado o ignorado tanto en su entorno familiar, al disminuir el acompañamiento, cuidado y protección que se le brindaba de niño, como en el ámbito escolar por baja atención, contacto y acompañamiento.

Tenemos así que el adolescente se vuelve incrédulo y renuente al contacto con algunos adultos.<sup>2</sup> Sin embargo, en esta etapa es vital que se guarde esa cercanía, pues algunos adolescentes no han desarrollado las habilidades que les permiten hacer frente a los diferentes problemas que se les presentan, de aquí la importancia del acompañamiento del docente como tutor.

El tutor y la tutoría se han orientado al seguimiento y acompañamiento académico-administrativo, dejando fuera la guía y orientación en el ámbito socioemocional. Por ello, es importante saber qué es la tutoría. Para fines del presente trabajo, se entiende por *tutoría* a “la autoridad que se confiere para cuidar de una persona y/o sus bienes en los casos en que, por minoría de edad u otras causas, no tiene completa capacidad civil” (Arango, Moreno y Parra, 2015), un cuidado que no responde a los malesares físicos, o un cuidado abnegado como el de una madre o un padre, sino a un cuidado que permite guiar, orientar o acompañar, mediante la

---

<sup>2</sup> Como los padres o profesores que representan una figura autoritaria, mas no de autoridad. Es decir, que se alejan de ellos mediante conductas negativas, como regaños, prohibiciones tajantes, falta de comunicación o imposición.

comunicación y acercamiento. De esta manera, la tutoría se entiende como “un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se lleva a cabo mediante la atención personalizada” (Arango, Moreno y Parra, 2015). Esta atención personalizada se vuelve complicada cuando al tutor se le asigna un grupo numeroso de personas, aunque eso no significa que sea imposible el acompañamiento en conjunto.

Por medio de la tutoría se da seguimiento y orientación académico-administrativa, aunque, como menciona Arango, “el tutor no se limita a transmitir los conocimientos incluidos en un plan de estudios, sino que trabaja para fomentar actitudes y valores positivos en el estudiante” (Arango, Moreno y Parra, 2015). Esto se puede observar en un tutor-docente con vocación, que lleva el Ser docente, al ser para sí y para otros y que no se limita al cumplimiento de planes y programas.

Entonces, si se dirige el ejercicio de la tutoría hacia el ámbito académico y socioemocional —crucial para el desarrollo académico, profesional y social del adolescente—, se podrá dotar al alumno de lo requerido para que pueda lidiar y llevar de la mejor manera la tan estigmatizada adolescencia, pues contará con las habilidades, virtudes, valores y capacidades que lo llevarán a actuar de manera positiva. Si bien algunos pueden requerir un reforzamiento, otros pueden ni siquiera conocer tales habilidades, virtudes y capacidades; por ello, la importancia de la enseñanza-aprendizaje de éstas, primero, en casa —familia— y, después, en la educación formal —docente, tutores, directivos—.

Por tal motivo, es importante que el docente que funja como tutor se oriente hacia el acompañamiento y guía en el ámbito socioemocional, pero no un guía que diga qué hacer o cómo, sino que impulse el desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales que permitan aprender, aprehender y construir conocimiento de sí mismo y de su entorno. El acompañamiento en la tutoría debe basarse en una comunicación de dos vías haciendo partícipe al alumno, pues es así como la comunicación resulta crucial para el desarrollo adolescente.

Joseph Jacotot distingue la acción de “guiar” de la acción de “emancipar”. Mediante la guía, el maestro determina —inconscientemente— lo

que el alumno debe hacer, lo encamina a realizar, decir, actuar y aprender lo que el docente-tutor considera lo mejor para el alumno. Así, “el alumno siente que, por sí mismo, no hubiese seguido el rumbo al que acaba de ser arrastrado [...] El alumno siente que, solo y abandonado a sí mismo, no hubiera hecho ese camino” (Rancière, 2003), potenciando un vasto agradecimiento hacia el docente-tutor y —hasta cierto punto— no permitiendo la autoconciencia de las capacidades del alumno. Por otro lado, radica en fomentar y potenciar esa autoconciencia con la que el alumno se ve y siente capaz, es decir, se siente “consciente del verdadero poder del espíritu humano” (Rancière, 2003); de sus habilidades, capacidades, necesidades y acciones; de que es el primer responsable de sí mismo y de sus decisiones. Se tiene así a un adolescente emancipado.

Resulta crucial que la tutoría se lleve hacia la enseñanza, desarrollo y potencialización de las habilidades socioemocionales y no sólo al seguimiento académico, el cual también presentará un impacto en el desarrollo de dichas habilidades. Entonces, es necesario que el tutor-docente tenga “una visión más ampliada de la enseñanza como creación de nuevas conductas y hábitos. [Esto] incluye un componente más formativo y también más vinculado a la mejora de las habilidades y conductas” (Zabalza, 2012). Niklas Luhmann, en su teoría de sistemas, hace referencia a la importancia de la capacitación docente, pues “el sistema educativo es solamente un sistema funcional entre otros muchos y mientras no se interese en la educación de los educadores, determina actitudes y habilidades que deben actualizarse en otros sistemas funcionales” (1996).

En cuanto al acompañamiento y al impulso del desarrollo de habilidades socioemocionales, los mismos docentes son incrédulos; no entienden o no les interesa, lo que lleva a que los alumnos vean la información con desinterés y la consideren innecesaria. Esto no permite llevar el acompañamiento al plano de lo socioemocional, sino que se queda meramente en lo académico-administrativo, aunado a que se ha reducido el Ser docente al cumplimiento programado de planes educativos ya establecidos, olvidando la vocación y pasión.

Las condiciones educativas y sociales actuales demandan que los adolescentes cuenten con las virtudes, valores y habilidades que les permitan desarrollarse. Sin embargo, esto se vuelve complicado cuando la situación presente los ha recluido y limitado a una educación y a un mundo de socialización virtual, donde el acompañamiento de los adultos es mínimo o hasta inexistente.

Es así como la figura del tutor-docente se vuelve la más viable —y en algunos casos la más cercana—, con la capacidad y oportunidad de establecer ese contacto, comunicación y acompañamiento para guiar y emancipar al adolescente, a fin de que pueda comenzar a observar, conocer y entender su entorno.

## Conclusiones

La sociedad en general presenta nuevas formas de interacción que demandan otras formas de educación para enfrentar retos, problemas y circunstancias actuales. Por ello, la importancia de que el docente<sup>3</sup> voltee a ver el Ser docente como vocación, que se vea como una figura ejemplar, un guía, un acompañante, un ser en sí para el otro, y no como una pieza más de un sistema ya establecido que cumple funciones administrativas, sino que también realiza una acción de retribución social, cuidando, apoyando y guiando a las nuevas generaciones.

Los tiempos actuales demandan una reconfiguración social debido a la dinámica virtual. Las redes sociales —en su mayoría— y los medios de comunicación tradicionales atraen la atención tanto de adolescentes, como de adultos, dejando a ambos actores a la deriva uno del otro: los adultos parecen no tener interés, control ni autoridad, mucho menos realizan un acompañamiento, mientras que los adolescentes parecen no creer ni distinguir ni aceptar la autoridad y el acompañamiento de los

---

<sup>3</sup> Ya sea únicamente como docente, responsable del ejercicio de enseñanza-aprendizaje académico o como tutor-docente asignado para el acompañamiento y seguimiento de un alumno o de un grupo de alumnos.

adultos “reales”, pues se valen de la imitación y seguimiento de figuras públicas, como *youtubers*, *tiktokers* o *influencers* que, en algunos casos, transmiten “historias de éxito” ficticias y fomentan —quizás, de manera inconsciente— conductas negativas en los adolescentes con el objetivo de tener algo similar.

Con un panorama así, es relevante llevar a cabo el desarrollo de habilidades socioemocionales —en particular el autoconocimiento, la autorregulación, la toma de decisiones, además del pensamiento crítico, el trabajo con los otros o el manejo de emociones, por mencionar algunas— también en el ámbito escolar, con un acompañamiento mediante la tutoría.

## Referencias

- Arango, C., Moreno, H. y Parra I. (2015). *La tutoría como estrategia pedagógica en las prácticas educativas*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura, 2015.
- Arriarán, S. y Beuchot, B. (1999). *Virtudes, valores y educación moral*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*, Barcelona: Península.
- Luhmann, N. (1996). *La ciencia de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Martínez, E. (2015). La educación de la virtud. En Ramírez, I. *Voces de la filosofía de la educación*, México: Ediciones del Lirio.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Weber, M. (1991). “La ciencia como vocación”. *El político y el científico*. Madrid: Trillas.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10 (1), 17-42. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6120/6169>

# Análisis de contexto en la desaparición de adolescentes en la Ciudad de México

---

## Analysis of the context in the disappearance of adolescents in Mexico City

Eric Hernández López, Verónica Rodríguez Contreras,  
Sergio Santamaría Suarez, Dulce Abril Galindo Luna,  
Gerardo Hurtado Arriaga, Uriel Arredondo Rivero  
y Dinorah Vivanco Pérez

### Resumen

La desaparición de personas es un fenómeno social que se ha globalizado en las últimas décadas. Ante este suceso y la no localización de la persona, los familiares atraviesan por la incertidumbre al desconocer la situación en la que se puede encontrar su familiar. Esta investigación tiene el objetivo de analizar el contexto de la desaparición de adolescentes en la Ciudad de México. La fuente de información son los expedientes, los cuales se resguardan por ética; de ellos se obtiene el perfil inicial psico-victimal de la desaparición de adolescentes, en el que se observa que las ausencias son voluntarias y

### Abstract

*The disappearance of people is a social phenomenon that has grown around the globe in recent decades. The relatives of the missing person go through uncertainty as they are unaware of the situation in which their relative may be. This research has the objective of analyzing the context of the disappearance of adolescents in Mexico City. The files are the information source, which are protected at ethical discretion, from there we can obtain the initial psycho-victim profile of the disappearance of adolescents, in which it is observed that the absences are voluntary and motivated by discussion, sentimental*

ERIC HERNÁNDEZ, VERÓNICA RODRÍGUEZ, SERGIO SANTAMARÍA, DULCE GALINDO, GERARDO HURTADO, URIEL ARREDONDO Y DINORAH VIVANCO. Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Contacto: [eric\_psicologia@outlook.com]

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 24, núm. 1, enero-junio 2022, pp. 87-113.  
Fecha de recepción: 02 de junio de 2022 | Fecha de aceptación: 15 de junio de 2022.

motivadas por discusión, noviazgo o problemas familiares. La utilidad de este estudio se dirige a la orientación en programas de intervención y a la formación de servidores públicos relacionados con la salud mental y contribuye a la toma de decisiones en tiempo real en la búsqueda de adolescentes desaparecidos.

**PALABRAS CLAVE**

Desaparición, adolescentes, contexto, perfil, psicología

*relationships or family problems. The usefulness of this study is aimed to the orientation in intervention programs, to the training of public servants related to mental health, and contributes to real-time decision-making in the search for missing adolescents.*

**KEYWORDS**

*Disappearance, adolescents, context, profile, psychology*

---

**L**a conducta delictiva ha sido uno de los fenómenos sociales rechazados por la ley, debido a que perturba el vivir, los derechos humanos y la dignidad de las personas (Silva y Gross B, 2003 y Gispert, 1984). El delito alude a la violencia e implica daños físicos y psicológicos, que ponen en riesgo la integridad de la persona o grupo de personas e incluso sus objetos de valor (Gil-Verona, 2005).

Hoy en día, uno de los delitos que se perciben como graves es la desaparición forzada o cometida por particulares. Esta problemática social es castigada con prisión por vulnerar los derechos humanos desde el momento en que la víctima es privada de su libertad, hasta que se le localiza, ya sea viva o muerta (Moratilla, 2013 y Galicia, 2019).

Ante la no localización o desaparición de la persona, los familiares atraviesan por la incertidumbre de desconocer el paradero y la situación en la que se puede encontrar su ser querido. Además de la afectación emocional y física, los familiares tienen que enfrentar un deterioro económico, es decir, gastos monetarios para realizar la búsqueda e investigaciones (Galicia, 2019).

La definición legal de tipo penal del delito de desaparición forzada de personas se describe en la *Ley General en Materia de Desaparición*

*Forzada de personas, Desaparición Cometida por Particulares y del Sistema Nacional de Búsqueda de Personas*, la cual establece: “Artículo 27: Comete el delito de desaparición forzada de personas, el servidor público o el particular que, con la autorización, el apoyo o la aquiescencia de un servidor público, prive de la libertad en cualquier forma a una persona, seguida de la abstención o negativa a reconocer dicha privación de la libertad o a proporcionar la información sobre la misma o su suerte, destino o paradero” (Diario Oficial de la Federación, 2017: 8-9).

De este precepto legal se entiende que el delito de desaparición de personas puede ser cometido por un servidor público o por un particular sin que tenga apoyo o consentimiento del Estado; es decir, que la privación ilegal de la libertad puede darse por cualquier persona (Cervantes, 2019).

La víctima de desaparición puede ser cualquier sujeto, persona o pasivo, cuya diferencia de otros delitos, como el secuestro, es que no existe el agravante o la conducta de obtener un lucro con base en la privación de la libertad, seguido de la abstención de brindar información sobre el paradero o destino, lo que resulta determinante para una posible detención legítima de la persona que resulte responsable y que brinde información sobre el paradero (Cervantes, 2019).

Para hacer una distinción entre conceptos, dentro del *Protocolo homologado para la búsqueda de personas desaparecidas y no localizadas* se explica que una persona no localizada es “aquella mayor de edad cuya ubicación es desconocida y que de acuerdo con la información que se reporte a la autoridad y el análisis de contexto, su ausencia no se relaciona con la probable comisión de algún delito”. De manera complementaria, se define como persona desaparecida a: “aquella cuyo paradero se desconoce y se presume, a partir de cualquier indicio, que su ausencia se relaciona con la comisión de un delito en su contra” (Secretaría de Gobernación, 2020: 13). De los dos conceptos anteriores se puede entender que una persona menor de edad debe considerarse como desaparecida y respecto de una persona no localizada se agrega que, “pasadas 72 horas desde el último momento en que se tuvo contacto con la persona buscada [...] siempre se presumirá la comisión de un delito, por lo que ya no puede

ser considerada persona no localizada, sino desaparecida” (Secretaría de Gobernación, 2020: 13).

El *Protocolo adicional para la búsqueda de niñas, niños y adolescentes* (Secretaría de Gobernación, 2021) señala que, en el Registro nacional de personas desaparecidas y no localizadas (RNPDNO), en México, de 2007 a diciembre de 2020, se registraron 56 mil 8 personas reportadas como desaparecidas o no localizadas cuando tenían entre cero y 17 años de edad. En el mismo periodo se localizaron 45 mil 207 niños, niñas y adolescentes, de los cuales, 98.81% se encontró con vida y 1.19% sin vida, permaneciendo aún como desaparecidos 10 mil 801. Al realizar la búsqueda por filtros sobre personas desaparecidas de 11 a 17 años de edad, localizadas y no localizadas en la Ciudad de México, del 1 de mayo de 2020 al 31 de mayo 2021, se encontró que, de un total de 301 personas reportadas como desaparecidas, 60.80% fue localizado y 39.20% desaparecido. Del total del porcentaje de personas localizadas, 96.72% fue con vida y 3.28% sin vida (Comisión Nacional de Búsqueda, 2021).

Para este trabajo se analizó y describió el contexto en la desaparición de adolescentes de 11 a 17 años de edad en la Ciudad de México, con el objetivo de dimensionar el fenómeno, así como de brindar información útil a nivel teórico-práctico, que se pueda aplicar operativamente en tiempo real. Se ha utilizado la herramienta de análisis de contexto para orientar este trabajo, lo que permite conocer hechos, conductas y discursos (Vargas e Hilda, 2017). De acuerdo con el *Protocolo adicional para la búsqueda de niñas, niños y adolescentes* (Secretaría de Gobernación, 2021: 13), esta herramienta permite “identificar patrones en la desaparición y no localización de personas, sus causas y las circunstancias que las propician [...] para producir hipótesis de localización y estrategias que orienten acciones de búsqueda”.

## **Desarrollo adolescente**

Esta etapa de transición en el desarrollo psicológico del ser humano se sitúa entre la niñez y la adultez, iniciando desde los 11 hasta los 19 años de edad. De acuerdo con Papalia y Martorell (2017) y la Organización Mundial de la Salud (2021), en esta etapa se presentan cambios psicológicos, biológicos y sociales, reconocidos y descritos con amplitud.

La Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (Diario Oficial de la Federación, 2020: 2) define la adolescencia como: “persona cuya edad está entre los 12 años cumplidos y menos de 18”. El *Código Civil Federal* (Diario Oficial de la Federación 2021a: 76) indica en su artículo 646 que “la mayoría edad comienza a los 18 años cumplidos”, complementado en el artículo 647 que “el mayor de edad dispone libremente de su persona y de sus bienes”.

Se debe considerar que, durante esta etapa de desarrollo, los adolescentes son vulnerables y/o susceptibles a ser víctimas de delito o exponerse a situaciones de riesgo. Ante esta característica, la labor de los programas de prevención no sólo depende de la información que se les pueda brindar a los adolescentes; por ello, es indispensable una aproximación al contexto en la desaparición de adolescentes que resulte útil para comprender una situación social específica.

## **Desarrollo psicológico en la adolescencia**

La etapa de la adolescencia, además de caracterizarse por ser un estado de desequilibrio e inestabilidad emocional, busca identidad, orientación y autoestima. El adolescente se basa en diferentes modelos psicológicos reales o simbólicos que le servirán de referencia para la edad adulta. En otras palabras, reúne elementos por medio de sus experiencias, educación y relaciones interpersonales para crear su identidad como ideal (Aberasturi, 1988 y Sánchez, 1977).

El egocentrismo es una de las características en la adolescencia, lo que le lleva a pensar que el mundo está centrado en sí mismo (Feldman, 2007). Esto puede traer percepciones distorsionadas sobre ciertas situaciones, como que el adolescente se considere especial y, mucho más importante, en el plano social. Aparecen conductas cuya finalidad es hacerse notar y pensar que todas las miradas se dirigen a él o ella, por llevar un nuevo corte de cabello o por su complexión.

Otra característica es la invulnerabilidad, situación en la que puede llegar a pensar que exponerse a una situación de riesgo no implica un peligro. Por ejemplo, el adolescente niega que pueda lastimarse, embarazarse o ser víctima de algún delito, diciendo que eso no le ocurrirá (Santrock, 2006).

Debido a que su capacidad de pensamiento es crítica, le resulta sencillo encontrar defectos en las conductas de los demás y en las diversas situaciones sociales que abordan temas sobre política, economía e ideologías. En consecuencia, puede tener poca disposición al atender las indicaciones de las figuras de autoridad o a llevar una relación distante con sus padres. También puede pensar que sus experiencias son únicas y excepcionales, por lo que le parece imposible que los adultos puedan comprenderlas y comprenderlo (Feldman, 2007).

## **Desarrollo biológico en la adolescencia**

Los adolescentes no forman un grupo homogéneo, ya que existe una amplia variabilidad en los diferentes aspectos de su desarrollo. Además, los cambios biológicos, típicos de la pubertad (cubrirse de vello) y relacionados con los cambios secundarios del desarrollo corporal, también influyen en el desarrollo psicológico. El inicio de estos cambios son resultado de la interacción de variables genéticas y cambios neurohormonales que se dan entre el hipotálamo, la hipófisis y las gónadas, cuyo fin biológico es conseguir la capacidad reproductiva. Estos cambios hormonales se usan para explicar el comportamiento de los adolescentes, en los conflictos con

los padres, en la inestabilidad emocional y en las conductas de riesgo (Güemes-Hidalgo, Ceñal e Hidalgo, 2017).

El comportamiento del adolescente no sólo es resultado de cambios hormonales, ya que el desarrollo de algunas zonas del cerebro, como la corteza prefrontal, experimentan cambios desde la pubertad y terminan de madurar hasta la adultez temprana. Esta zona de la corteza autorregula la conducta en la toma de decisiones, de modo que la inmadurez en dicha región del cerebro se asocia a dificultades para anticipar consecuencias futuras, como la impulsividad e implicación en conductas de riesgo relacionadas con la sexualidad, huidas de casa, consumo de drogas y comportamientos antisociales (Oliva, 2007).

## **Desarrollo social en la adolescencia**

El desarrollo social del adolescente implica la búsqueda de una nueva imagen identitaria, en la que las relaciones interpersonales, los grupos sociales, la cultura, las modas y la competencia contribuyen a la búsqueda del Yo, que se puede entender como la autoimagen que se presenta en diversos roles sociales en los que se desempeña.

A pesar de que la búsqueda de la identidad del Yo no comienza ni termina en el periodo de la adolescencia, es durante esta etapa que se adquiere un fuerte sentido (Feist, Feist y Roberts, 2014). Asimismo, ocurre un distanciamiento psicológico en la relación con los padres, debido a las nuevas actividades, tareas y trabajos con grupos de amigos. En los espacios lejos de sus padres es donde las amistades toman un papel fundamental en la búsqueda de la identidad y sirven como modelos para la formación de ésta. Pueden tener menos amigos, pero ser más selectivos, ya que son el apoyo en la inestabilidad emocional, además de que con ellos se puede averiguar acerca de temas como la sexualidad, la competencia y el consumo de drogas menores (alcohol, tabaco) y drogas mayores (Henríquez, 2010).

Los estudios sobre el desarrollo psicológico, biológico y social permiten comprender, de manera general, los procesos de cambio y estabilidad por los que atraviesa el adolescente. Su comportamiento puede variar ante su propia valoración e impulsos a determinadas situaciones, si bien a partir de una discusión con alguno de los padres o en el noviazgo toma la decisión de ausentarse de su hogar de manera voluntaria y no valorar las situaciones de riesgo, también hay otros aspectos que intervienen en su contexto que pueden impulsar a esa circunstancia, como huir de los problemas, de la violencia intrafamiliar, de las consecuencias de las separaciones parentales, de una figura paterna ausente o de un estilo educativo indiferente, sin omitir que, a pesar de los aspectos anteriores, podrían ser víctimas de desaparición por parte de la delincuencia.

### **Contexto de la investigación**

Para aproximarnos a la comprensión del contexto en la desaparición de adolescentes, se debe considerar que esta etapa es una transición entre la infancia y la adultez. En cada época los acontecimientos sociales y políticos afectan el desarrollo humano en las formas de expresar la conducta, los afectos y los pensamientos. Por ello, la familia, los amigos, el noviazgo y el ambiente también se consideran dentro de este estudio como factores que influyen considerablemente en el comportamiento (Mendoza, Claros y Peñaranda, 2016).

Finalmente, esta investigación se realiza en la ciudad con mayor densidad poblacional en el país, por lo que se destacan diversas variables que intervienen, como la masificación, la violencia, los estilos de crianza, la frustración y la pandemia por COVID-19, por la cual se inició una cuarentena a nivel nacional desde el 23 de marzo de 2020 y continúa vigente. A partir de este fenómeno sociológico, el estilo de vida de muchas personas ha cambiado: en el caso de los adolescentes que se encontraban estudiando, comenzaron clases vía remota, sin salir de casa, limitando las relaciones interpersonales a las que estaban acostumbrados e

incrementando la convivencia con sus cuidadores primarios; otros casos son los de aquellos que se encontraban trabajando y quedaron expuestos a ser despedidos.

## **Método**

Es un estudio que tiene el propósito de explorar una comunidad, un contexto y una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplica a problemas de investigación nuevos o poco conocidos y constituyen el preámbulo para otros diseños. En éste se describen la incidencia y los valores que se presentan, se categorizan, y se proporciona una visión de una comunidad, un contexto, un fenómeno o una situación (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014a).

El diseño transversal con punto de inicio del 1 de junio de 2021 al punto de corte del 30 de junio de 2021 describe y analiza incidencias e interrelaciones. En este caso, se abarcó la desaparición de adolescentes de una zona geográfica específica (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014b).

El objetivo de este trabajo es explorar la desaparición de menores adolescentes de 11 a 17 años de edad en la Ciudad de México, mediante el análisis del contexto y describir las causas y resoluciones más frecuentes.

## **PROCEDIMIENTO**

El procedimiento general consistió en solicitar permiso al departamento de Psicología (datos resguardados) para tener un acercamiento y una familiarización con los expedientes de análisis de contexto. En un primer momento se ordenaron los expedientes de personas desaparecidas del 1 al 30 de junio del 2021; después, se realizó una clasificación de expedientes: adolescentes reportados como desaparecidos de 11 a 17 años de edad de

la Ciudad de México. Se organizaron por día y hora, para vaciar la información de los expedientes a una base de datos.

## RESULTADOS

A continuación, se presenta el número de adolescentes de 11 a 17 años de edad que se reportó como desaparecido del 1 de junio al 30 de junio de 2021 en la Ciudad de México.

**Tabla 1. Adolescentes reportados como desaparecidos por sexo.**

	Sexo	Promedio
	Hombres	19 (28%)
	Mujeres	49 (71%)
Total		67 (100%)

Nota: Muestra la frecuencia y la comparación entre sexos.

FUENTE: Elaboración propia.

**Tabla 2. Promedio de edad de adolescentes que fueron reportados como desaparecidos.**

Sexo	Hombres	Mujeres
Promedio de edad	14.9	14.9

Nota: Muestra la frecuencia y la comparación entre edades.

FUENTE: Elaboración propia.

**Tabla 3. Zona geográfica por alcaldías.**

Alcaldía	Número de casos	Porcentaje
Cauhtémoc	13	19.4%
Gustavo A. Madero	10	14.9%
Iztapalapa	9	13.4%
Venustiano Carranza	7	10.4%
Azcapotzalco	6	9.0%
Iztacalco	6	9.0%
Magdalena Contreras	6	9.0%
Coyoacán	3	4.5%
Xochimilco	2	3.0%
Álvaro Obregón	1	1.5%
Benito Juárez	1	1.5%
Tláhuac	1	1.5%
Tlalpan	1	1.5%
Cuajimalpa	0	0.0%
Milpa Alta	0	0.0%
Miguel Hidalgo	0	0.0%
Sin datos	1	1.5%
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>100%</b>

Nota: Muestra la frecuencia por alcaldías y los porcentajes. Se incluye el apartado “sin datos” para la información perdida o desconocida.

FUENTE: Elaboración propia.

Para los siguientes resultados, se muestra información de 38 adolescentes de los 67 que se reportaron como desaparecidos, de los cuales se pudo obtener: 1) percepción del motivo de la ausencia y 2) ausencia o presencia del padre:

1. Percepción del motivo de la ausencia. De acuerdo con la información recolectada de manera cualitativa, se obtuvieron dos subcategorías: a) percepción del tipo de ausencia y b) percepción del motivo. Lo anterior se cuantificó por medio de una matriz metodológica, ordenando las descripciones que los familiares de los adolescentes reportados como desaparecidos incluyeron en el contexto.

**Tabla 4. Percepción del tipo de ausencia.**

	Ausencia voluntaria	Se desconoce
	36 (94.7%)	2 (5.2%)
Total	38	

Nota: Muestra la frecuencia y la comparación de la percepción del tipo de ausencia de acuerdo con lo que se incluyó en el contexto.

FUENTE: Elaboración propia.

**Tabla 5. Percepción del motivo de ausencia.**

Motivo	Número de casos	Porcentaje
Discusión	14	36.8%
Noviazgo	12 31.6%	
Se desconoce	11	28.9%
Problemas familiares	1	2.6%
Total	38	100%

Nota: Muestra la frecuencia y la comparación del motivo de la ausencia de acuerdo con lo que se incluyó en el contexto.

FUENTE: Elaboración propia.

2. Ausencia o presencia de la figura paterna. De acuerdo con la información recolectada de manera cualitativa, se obtuvieron dos subcategorías: *a)* ausencia o presencia y *b)* motivo de la ausencia del padre. Lo anterior se cuantificó por medio de una matriz metodológica, ordenando las descripciones que los familiares de los adolescentes reportados como desaparecidos incluyeron en el contexto.

**Tabla 6. Ausencia o presencia de la figura paterna.**

	Presente	Ausente	Sin datos
	14 (36.8%)	22 (57.8%)	2 (5.2%)
Total	38 (100%)		

Nota: Muestra la frecuencia y la comparación de la presencia y ausencia de la figura paterna de acuerdo con lo que se incluyó en el contexto.

FUENTE: Elaboración propia.

**Tabla 7. Motivo de la ausencia del padre.**

Motivo de la ausencia del padre	Número de casos	Porcentaje
Separación o divorcio	8	36.4%
Abandono	6	27.3%
Falleció	3	13.6%
Se encuentra en reclusorio	3	13.6%
Sin datos	2	9.1%
Total	22	100%

Nota: Muestra la frecuencia y la comparación del motivo de la ausencia del padre de acuerdo con lo que se incluyó en el contexto.

FUENTE: Elaboración propia.

## Discusión

La limitación de este estudio se identifica en que 38 de los 67 expedientes de adolescentes reportados como desaparecidos proporcionan mayor información sobre el contexto, como la percepción del motivo de la ausencia, la ausencia o presencia del padre, así como los relatos de los familiares.

La recolección de información en este estudio ha permitido identificar los elementos que pueden contribuir al registro y al tratamiento de datos durante y después de las entrevistas a familiares o tutores. Para mejorar la práctica en el análisis de contexto, se puede ajustar la recolección de datos a través de categorías específicas. Lo anterior se justifica a partir de la experiencia que se adquiere durante las entrevistas; el entrevistador puede observar que ciertos patrones se repiten en una población específica, considerando que cada caso debe analizarse con sus particularidades.

Los resultados obtenidos —los cuales se aprecian de manera estadística— se pueden discutir de manera análoga con los relatos que fueron plasmados en los expedientes. A continuación, se muestra parte de los motivos y del contexto en el cual están inmersos los adolescentes, los cuales representan una parte del total de los reportados como desaparecidos.

De acuerdo con la percepción de los familiares que reportaron a un adolescente como desaparecido, el 36.8% de ellos consideró que el motivo de la ausencia fue a partir de una discusión. Para lo anterior, se muestran enumerados los siguientes relatos:

1. “Días anteriores tuvimos una discusión, porque mi sobrina dice que no la dejan ser, que la sobreprotegen. Yo soy su tía, quien actualmente la cuida, ya que sus padres fallecieron hace más de nueve años. Mi sobrina tiene un comportamiento rebelde, los adolescentes de ahora ya han cambiado mucho por tanta tecnología.”
2. “Tuve una discusión con mi hija y le eché agua con una manguera, lo que hizo que se fuera; no lleva dinero y tampoco celular porque se lo quité. Además, tiene un diagnóstico de depresión y me desespera porque casi no tiene ganas de salir.”

3. “Últimamente se la pasa en el celular, en su computadora y en las redes sociales. En *Instagram* subió una fotografía inapropiada, que considero que es erótica; además, contiene un mensaje que hace referencia a las relaciones sexuales, por eso, tuvimos una discusión.”

Dentro de esta categoría podemos observar que el motivo principal de los reportes de adolescentes desaparecidos es por una discusión previa que se desarrolló en el entorno familiar. Esto se da a partir de situaciones características de la adolescencia, así como de particularidades según el caso.

Las discusiones o conflictos que no estaban presentes pueden aparecer, ya que, como lo afirman Pérez y Aguilar (2009), los estilos de comunicación entre padres e hijos sufren cambios durante la etapa de la adolescencia, por lo que las conversaciones suelen disminuir. Shultz y Shultz (2010) refieren que durante esta etapa las relaciones con los padres o figuras de autoridad pueden ser distantes y frías, ya que, indica Feldman (2007), se desarrolla la capacidad crítica, por lo que se halla poca disposición hacia estas figuras y rapidez para encontrar defectos en las conductas de los demás, obteniendo un comportamiento retador y demandante que facilita la discusión.

El 31.6% de los familiares que reportó a un adolescente como desaparecido consideró que el motivo de la ausencia fue por una relación de noviazgo o similar. Para lo anterior, se muestran los siguientes relatos:

1. “Mi hija se fue con su novio; el día de la ausencia se encontraban en la casa y dijeron que iban a la tienda, pero ya no regresaron. Pregunté con vecinos y me dijeron que vieron al novio de mi hija jalándola.”
2. “Yo me encontraba trabajando cuando mi hijo salió del domicilio, le prohibí el uso del celular y de las redes sociales. Actualmente tiene una novia y no me parece su relación, ya que su novia no es buena persona, porque tiene relaciones sexuales y anda con uno y con otro. Además, le revisamos anteriormente su celular y le encontramos fotografías y mensajes con contenido sexual.”

3. “Ha tenido varias ausencias junto con su hermana; ambas toman alcohol, fuman y usan otras drogas. Tiene un diagnóstico de ansiedad generalizada y depresión. Sospecho que están con una persona de 57 años, con el que probablemente tenga una relación, ya que le encontré en su celular mensajes eróticos.”

Esta categoría corresponde a la segunda situación por la que reportan a un adolescente desaparecido y que los cuidadores primarios consideran como el motivo de la ausencia. Sánchez *et al.* (2011) refieren que el noviazgo durante la adolescencia se ha visto como un riesgo principalmente por los padres o tutores, al considerar que no es una edad adecuada o que no cuentan con la madurez sexual, por lo que pueden exponerse a conductas de riesgo como embarazo, infecciones de transmisión sexual y violencia.

Al noviazgo se le considera como la expresión de la sexualidad y es en la adolescencia donde se dan importantes cambios físicos relacionados con la madurez sexual y el inicio de la vida sexual (Castro, 2010). La aprobación del noviazgo dependerá del estilo de comunicación, las creencias familiares y la educación autoritaria o democrática.

Las ausencias que se dan por este motivo pueden relacionarse con el enamoramiento sin tomar en cuenta situaciones de riesgo; también tienen relación con una discusión previa en la que los adolescentes consideran como opción tomar esa decisión. En los casos ya presentados se puede considerar que, durante el noviazgo o una relación abierta, es frecuente el chantaje sentimental por parte de los hombres que tienen la mayoría de edad. Como refiere Welti (2005), esto es para acceder a una relación sexual que aparenta el consentimiento, usualmente utilizando los significados del afecto que buscan justificar una prueba de amor. En consecuencia, esta situación expone a los adolescentes a ser víctimas de delito.

Otro de los apartados corresponde a la presencia o ausencia de las figuras parentales, a lo que 36.4% de los familiares reportó que el motivo de la ausencia del padre es por separación o divorcio y 27.3% por abandono.

Para lo anterior, se muestran enumerados los siguientes relatos:

1. “Mi sobrina lleva viviendo ya dos años con su pareja de 46 años. Sabía que vive en la Ciudad de México, pero fuimos al lugar de dicha pareja y dijo que mi sobrina se fue, que tomó sus cosas hace 15 días. Yo me comunicaba con ella vía *WhatsApp* y llamada, pero en las últimas ocasiones considero que quien contestaba no era ella, después ya no contestó llamadas ni mensajes. Su padre es ausente y hasta donde sé su madre dejó de vivir con ella, aunque en ocasiones se comunican.”
2. “Desde principios de año he tenido dificultades con mi sobrina, ya que se la pasa en el celular y ha bajado sus calificaciones, por lo que decidí quitarle el celular y regresárselo hasta que subiera de nuevo las calificaciones; pero cuando se lo regresé, nuevamente bajó sus calificaciones. Yo me he hecho cargo de ella porque su papá no se hizo responsable y mi hermana se fue de la casa y no convive con su hija.”
3. “Es común que mi sobrino no regrese a casa hasta por un día, ya que trabaja con un amigo como DJ. Pensamos que se encontraba con él, pero nos pareció extraño que la ausencia fuera de cuatro días. Además, su amigo publicó una fotografía en redes sociales donde pide apoyo para su búsqueda. Su padre nunca se hizo responsable y hace dos años falleció su madre, por eso quien se hizo responsable es mi mamá. Yo sólo vengo a reportar su desaparición porque no sé mucho de mi sobrino.”

En los casos anteriores se exponen elementos del contexto de los adolescentes con ausencia de padres. En este trabajo se identificó, por medio del análisis de los expedientes, que hay una ausencia paterna en 57.8% de los casos, y aunque no se puede afirmar que esta ausencia se relacione directamente con el abandono del hogar por parte de los adolescentes, se observa que hay un porcentaje importante para considerarlo. También se han realizado diversos estudios sobre el desarrollo psicosocial del niño ante la presencia o ausencia del padre.

Tal como lo indican Rendón-Quintero y Rodríguez-Gómez (2021), la presencia del padre puede tener efectos positivos en el desarrollo emocional

del infante, lo anterior, considerando que las prácticas de cuidado, estilo de crianza y el vínculo afectivo que se genere sea adecuado.

Por su parte, Torres, Ortega, Reyes y Garrido (2011) refieren que la presencia de la figura paterna brinda a los hijos mayor seguridad en sí mismos y mejor equilibrio en sus relaciones interpersonales. Por el contrario, la ausencia de los padres o de alguno de ellos se relaciona con la posibilidad de que desarrollen patologías, conflictos o problemas en sus relaciones interpersonales.

Otro de los apartados que no se representa en los resultados, pero que es de interés, es el divorcio y la separación de la relación, lo cual se observa en el siguiente relato:

1. “Me parece que mi hijo salió de manera voluntaria, sin discusión previa, dijo que iba a un cumpleaños y ya no regresó. Creo que el motivo de la ausencia de mi hijo es por los problemas de divorcio; no sé con quien pueda estar, sé que tiene novia desde hace un mes, de quien no tengo mucha información porque la comunicación ha sido distante.”

En la adolescencia, el divorcio de los padres tiene consecuencias durante el proceso de separación. Como lo indican Rendón-Quintero y Rodríguez-Gómez (2021), pueden verse afectadas las relaciones interpersonales, el rendimiento académico y generar estados de ánimo negativos.

Durante el divorcio, los adolescentes pueden sentir falta de seguridad y tener la percepción de estar divididos a causa de los conflictos que se puedan presentar por la posible manipulación de alguno de los padres. Las diversas situaciones que surjan durante la separación afectarán el estado emocional de los adolescentes, lo que los puede llevar a tomar la decisión de abandonar el hogar como una alternativa para evitar los problemas.

En el siguiente apartado, aunque no se representa en los resultados de manera estadística, es de interés, ya que dentro de los relatos se incluyen situaciones que involucran conductas relacionadas con el desarrollo de la sexualidad de los adolescentes que fueron reportados como desaparecidos:

1. “He tenido discusiones con mi hija sobre algunas cuestiones respecto de su sexualidad en las que no estoy de acuerdo. Me parece que por esta situación tomó la decisión de irse, pero me preocupa cómo se encuentre. Revisamos las cámaras del edificio donde vivimos y se observa que toma un taxi y lleva una mochila.”

Como lo refieren Martell, Ibarra, Contreras y Cacho (2018), la adolescencia se caracteriza por importantes cambios que involucran el descubrimiento de la sexualidad, el desarrollo de la personalidad, el aprendizaje de las relaciones sexuales y el establecimiento de un sistema propio de valores, todo ello mientras el adolescente atraviesa por la presión ejercida de su grupo de iguales o por las actitudes que los padres tomen.

La búsqueda de nuevas experiencias podría relacionarse con el noviazgo, la primera relación sexual y sus consecuencias, como un embarazo en la etapa adolescente o, incluso, con enviar fotografías propias con contenido sexual. La manera en la que los padres aborden el comportamiento sexual de sus hijos será fundamental para reducir situaciones de riesgo; por ejemplo, que, a partir de una discusión, el adolescente tome la decisión de irse con el fin de experimentar su sexualidad o por el simple hecho de no sentirse comprendido. Por ello, un estilo educativo parental adecuado, la comunicación asertiva y la confianza forman parte de las medidas para prevenir conductas de riesgo como el acto fuera de control (*acting out*), una conducta impulsiva que no es mediada por el razonamiento ni el análisis de las consecuencias que pueden derivar de sus decisiones.

De los relatos recuperados se identifica que en futuras investigaciones se podrían estudiar los estilos educativos parentales, relacionados como causa del abandono de hogar:

1. “No hubo una discusión previa y no sé a qué se deba. He llevado una educación muy estricta, no le doy permisos para salir con sus amigos y tampoco le permito tener novio, porque no quiero que repita lo mismo que yo. No lleva celular porque estaba castigada y sospecho que puede estar con algún amigo.”

2. “Creo que el motivo fue una discusión, ya que quería permiso para salir con una amiga, le pregunté el por qué y el domicilio de su amiga y se molestó. Por ello, decidió irse y apagar su celular para que no lo localizaran. Sólo conocemos a uno de sus amigos y la verdad no sabemos mucho sobre él, ya que es reservado. Sí tengo una comunicación escasa con él y actualmente no va bien en la escuela.”
3. Mi hija está en una etapa de rebeldía, es enojona, continuamente está a la defensiva y constantemente discute con su hermano de 20 años. No tengo una muy buena relación con ella, somos distantes porque trabajo casi todo el día y no la veo mucho; no se le brindan la atención que necesita.

Resulta de interés integrar este apartado para que se considere en futuras investigaciones, puesto que determinados estilos educativos parentales influyen en las ausencias voluntarias de los adolescentes, las cuales suelen ocurrir a partir de una discusión.

En los relatos anteriores se observa que, la falta de comunicación con los hijos, una educación estricta que imposibilita el diálogo y la necesidad de los padres por obtener recursos económicos limitando una relación cercana y la atención a las necesidades psicoemocionales de sus hijos, pueden ser algunas de las causas que llevan a los adolescentes a ausentarse de sus hogares.

Dentro de la clasificación de los estilos educativos parentales y los relatos recuperados se ubica el estilo autoritario, en el cual los padres dan mayor importancia a la obediencia y reducen la autonomía de los hijos. También se encuentra el estilo negligente, donde los padres no se involucran en la tarea de educar, intervienen poco tiempo, existe indiferencia y no hay normas ni afecto. Al contrario, se espera que el estilo educativo sea democrático, en el que los padres busquen un equilibrio para controlar el comportamiento de sus hijos, utilizando estrategias y soluciones razonables para ambos (Capano y Ubach, 2013).

El siguiente caso también resulta de interés debido a que se reportó a un adolescente como desaparecido y se localizó sin vida. Los hechos se encuentran dentro del periodo de análisis de expedientes del 1 al 30 de junio de 2021 y retoman la importancia de la salud mental, ya que se trató de un suicidio, con la presencia previa de conducta suicida:

1. “Mi hijo se salió de la casa a partir de que le mencioné que tenía que mejorar en la escuela. Actualmente iba al psicólogo, porque hace algunos meses tuvo un intento de suicidio con pastillas. Su psicólogo le dijo que cuando se sintiera mal, saliera a caminar y así lo hizo, sin embargo, tomó la decisión de quitarse la vida, ya que se arrojó a las vías del metro.”

Nel (2016) indica que la ideación suicida se presenta en mayor porcentaje en los adolescentes. Algunas causas del suicidio son los síntomas depresivos, un diagnóstico clínico, disfunción familiar, abuso sexual, bajo rendimiento académico y trastornos por abuso de sustancias.

El caso anterior es representativo para futuras investigaciones y en él se puede observar la importancia del conocimiento sobre la salud mental. Las causas que llevaron a la persona a quitarse la vida pueden ser múltiples. En un primer momento se reportó al adolescente como desaparecido un día después de la última vez que lo vieron físicamente. Después, al realizar la búsqueda en los registros de personas sin vida en calidad de desconocidas, se encontró una coincidencia con sus características. Realizando una línea del tiempo sobre la desaparición y considerando el análisis de contexto, los registros revisados y las noticias, se obtuvo que la persona se quitó la vida media hora después haber salido de su domicilio.

Son diversas las causas que se podrían analizar, por ejemplo, que la salud mental no se percibe con el mismo interés o preocupación que la salud física, el desconocimiento de cómo acompañar adecuadamente al familiar que ha tenido conductas suicidas, la dinámica familiar o laboral no permite una adecuada supervisión de la persona y que los recursos económicos dificultan un tratamiento.

## Conclusión

De acuerdo con los resultados expuestos en este trabajo, se pueden observar elementos del contexto en la desaparición de adolescentes o en el abandono de hogar. En la mayor parte de los casos recuperados, las ausencias son de tipo voluntaria por motivos como una discusión, con 36.8%; noviazgo, con 31.6% y problemas familiares, con 28.9%. Además, es conveniente analizar el tipo de familia en el que se desarrolla el adolescente, si las figuras parentales están presentes o ausentes, si hay un divorcio reciente y la zona geográfica.

Para futuras investigaciones, se sugiere que, durante la recolección de datos o entrevista a los familiares de adolescentes que se reportan como desaparecidos, se explore el estilo de educación parental, así como la ausencia o presencia de ambos padres. Aunado a ello, se debe considerar, de manera formal, cada uno de los apartados que se analizan en la investigación, con el fin de que la entrevista explore áreas específicas y sea diferencial al tratarse un adolescente.

La recolección de información en este estudio ha permitido identificar los elementos que pueden contribuir al registro y al tratamiento de datos durante y después de las entrevistas a denunciantes, por lo que, para comprender la ausencia de adolescentes de 11 a 17 años, se puede ajustar la recolección de información por medio de categorías específicas. Lo anterior se justifica a partir de la experiencia que se adquiere durante las entrevistas; el entrevistador puede observar que ciertos patrones se repiten en una población específica.

Existen características comunes entre los contextos analizados de la desaparición de adolescentes de 11 a 17 años, lo cual se logra a partir de la comparación y frecuencia de los datos analizados por categorías. Con ello se obtiene un avance del perfil psicovictimal en la desaparición de adolescentes en la Ciudad de México:

- Mujeres adolescentes de, en promedio, 15 años de edad.
- Ausencia de tipo voluntaria.

- Zona con mayor porcentaje de desaparición: 1) Gustavo A. Madero, 2) Cuauhtémoc e 3) Iztapalapa.
- Discusión como motivo de la ausencia, que deriva en un acto fuera de control (*acting out*).
- Figura paterna ausente, por motivo de separación.
- Tipo de relación con la figura materna: negligente, que se caracteriza por la indiferencia, la permisividad y la pasividad (dicho apartado se incluye como avance para futuras investigaciones).
- Promedio de tiempo en días para iniciar la denuncia a partir de la desaparición: 1.2.
- Parte del día de acuerdo con la hora de desaparición que reportan los denunciantes: tarde.

Es importante mencionar que, en la distribución de reportes de adolescentes desaparecidos correspondiente al total de la población, se aprecia la alcaldía Cuauhtémoc con el 19.4%, a la Gustavo A. Madero con 14.9% y a la de Iztapalapa con 13.4%, en comparativa con la distribución de la población estudiada dentro de la población total, es decir, 38 adolescentes de los 67 que se reportaron, donde la alcaldía Gustavo A. Madero cuenta con 18.4%, Iztapalapa con 15.8% y Cuauhtémoc con 10.5%. Lo anterior sirve para contrastar los cambios en la distribución de las personas reportadas como desaparecidas y sobre lo indispensable de realizar una entrevista diferencial que recolecte datos a partir de categorías específicas.

Este trabajo reúne algunos de los elementos del contexto en la desaparición de adolescentes en la Ciudad de México, lo que corresponde a un avance para su comprensión y futuros estudios. Durante la ausencia o abandono del hogar probablemente el adolescente se encuentre con alguien que considere de su confianza, por lo que se puede tratar de una ausencia voluntaria o semiconsentida; empero, no se excluye que durante su ausencia se encuentre vulnerable y/o susceptible a ser víctima de delito o situaciones de riesgo debido a las características inherentes a su etapa

de desarrollo. Por otra parte, las localizaciones, el lugar o las personas con las que el adolescente se encuentra durante su ausencia deben analizarse para complementar la investigación.

Este primer avance de tipo exploratorio sugiere categorías de análisis que sirven para la recolección de información durante la entrevista. Asimismo, dichas categorías se consideran importantes para incluirse en los formatos donde se recaban los datos para facilitar el vaciado y el tratamiento de los datos para futuros estudios longitudinales en personas o víctimas indirectas que reportan un adolescente como desaparecido.

## Referencias

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1998). *La adolescencia normal*. México: Paidós.
- Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, VII (1), 83-95. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545414007>
- Castro, I. (2010). Conocimientos y factores de riesgo sobre infecciones de transmisión sexual en adolescentes. *Revista habanera de ciencias médicas*, 9(5), 705-716.
- Cervantes, A. (2019). *Algunas consideraciones sobre el juicio de amparo indirecto en contra de la Desaparición forzada de Personas* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México: México.
- Comisión Nacional de Búsqueda (2021). Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas. Recuperado de <https://versionpublicarnpdno.segob.gob.mx/Dashboard/Index>
- Diario Oficial de la Federación (2017). Ley general en materia de desaparición forzada de personas, desaparición cometida por particulares y del sistema nacional de búsqueda de personas. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/avisos/2606/SG\\_171117/SG\\_171117.html](https://www.dof.gob.mx/avisos/2606/SG_171117/SG_171117.html)
- (2020). Ley nacional del sistema integral de justicia penal para adolescentes. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LN-SIJPA\\_011220.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LN-SIJPA_011220.pdf)

- (2021a). Código Civil Federal. Recuperado de [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/2\\_110121.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/2_110121.pdf)
- (2021b). Ley general de víctimas. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGV.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Erickson, E. (1995). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Feist, J., Feist, G. y Roberts, T. (2014). *Teorías de la personalidad*. México: Mc Graw Hill.
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación.
- Galicia, C. (2019). *Derechos humanos y los principios de dignidad humana y libertad en la desaparición forzada de personas en el Estado de México* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México: México.
- Gil-Verona, J. (2005). Neuropsicología de las conductas agresivas. En P. Gómez y A. Ramírez (eds.), *XXI ¿Otro siglo violento?* Madrid: Díaz de Santos, 67-81.
- Gispert, C. (1984). *Enciclopedia de psicología*. Barcelona: Océano.
- Güemes-Hidalgo, M., González-Fierro, M. J. e Hidalgo, M. (2017). Pubertad y adolescencia. *Adolescere*, 1. Recuperado de <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol5num1-2017/07-22%20Pubertad%20y%20adolescencia.pdf>
- Henríquez, N. (2010). *Identidad y separación en el proceso adolescente. Aproximaciones psicoanalíticas* (tesis de pregrado). Universidad de Chile: Chile.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014a). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. En Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. *Metodología de la Investigación* México: McGraw-Hill, 88-101.
- Martell, N., Ibarra, M., Contreras, G. y Cacho, E. (2018). La sexualidad en adolescentes desde la teoría de las representaciones sociales. *Psicología y Salud*, 28 (1), 15-24.

- Mendoza, L., Claros, D. y Peñaranda, C. (2016). Actividad sexual temprana y embarazo en la adolescencia: estado del arte. *Revista chilena de ginecología y obstetricia*, 81 (3). Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-75262016000300012](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75262016000300012)
- Morratilla, G. (2013). *El delito de Desaparición Forzada de Personas. Un análisis político criminal y dogmático* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México: México.
- Nel, R. (2016). Suicidio en niños y adolescentes. *Biomédica*, 36 (3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84347489001>
- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25 (3). Recuperado de <https://psicopedia.org/wp-content/uploads/2014/06/Riesgos-en-la-adolescencia.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2021). Desarrollo en la adolescencia. Recuperado de [https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab\\_1](https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1)
- Papalia, D. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Pérez, M. y Aguilar J. (2009). Relaciones del conflicto padres-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud*, 19 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/291/29111983011.pdf>
- Rendón-Quintero, E. y Rodríguez-Gómez, R. (2021). Ausencia paterna en la infancia: vivencias en personas con enfermedad mental. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19 (2), 1-25.
- Sánchez, J. (1977). El adolescente y el carácter social. *Perfiles educativos*, 4, 41-50. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1979-4-el-adolescente-y-el-caracter-social.pdf>
- Sánchez, L., Gutiérrez, M., Herrena, N., Ballesteros, M., Izzedin, R. y Gómez, A. (2011). Representaciones sociales del noviazgo, en adolescentes escolarizados de estratos bajo, medio y alto, en Bogotá. *Revista de Salud Pública*, 13 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/422/42219906007.pdf>
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo, el ciclo vital*. Madrid: McGraw-Hill.
- Secretaría de Gobernación (2020). Protocolo homologado para la búsqueda de personas desaparecidas y no localizadas. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5601905&fecha=06/10/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5601905&fecha=06/10/2020)

- (2021). Protocolo adicional para la búsqueda de niñas, niños y adolescentes. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/599897/141220\\_Proyecto\\_PABNNA.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/599897/141220_Proyecto_PABNNA.pdf)
- Shultz, P. y Shultz, S. (2010). *Teorías de la personalidad*. México: Cengage Learning.
- Silva, A. y Gross, M. (2003). La violencia soportada. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 13 (37). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70503709>
- Torres, L., Ortega, P., Reyes, A. G. y Garrido, A. (2011). Paternidad y ruptura familiar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16 (2), 277-293.
- Vargas, C. e Hilda, C. (2017). *Violaciones, derechos humanos y contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar. Manual de análisis de contexto para casos de violaciones a los derechos humanos*. México: Flacso, Biblioteca jurídica virtual.
- Welti, C. (2005). Inicio de la vida sexual y reproductiva. *Papeles de población*, 11 (45). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252005000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000300007)



# Sesgo atencional ante señales de consumo de tabaco: un estudio de seguimiento ocular en universitarios

---

## Attentional Bias Towards Tobacco Consumption Cues: A Preliminary Eye Tracking Study with College Students

César Arriaga, Mario Téllez,  
Javier Vila, Fátima Rojas  
y Roberto Jiménez

### Resumen

El objetivo del estudio fue identificar la presencia de un sesgo atencional en jóvenes universitarios consumidores de tabaco, moderados y leves, y no consumidores, a estímulos visuales relacionados con el consumo de tabaco. Participaron 24 estudiantes universitarios, a quienes se asignó a tres grupos (fumadores moderados, leves y no fumadores) en función de su puntaje en la prueba de Fagerström. La tarea experimental consistió en la presentación aleatoria de 15 imágenes relacionadas con el consumo de tabaco y 15 imágenes neutras. Durante el experimento

### Abstract

*The aim of the study was to identify the presence of an attentional bias towards consumption-related visual stimuli in young university students who were moderate, mild and non-users of tobacco; 24 university students participated, who were assigned to three groups based on their score on the Fagerström test. The experimental task consisted of the random presentation of 15 images related to tobacco consumption and 15 neutral images. During the experiment, the visual fixations to the figure and the background of each image were*

CÉSAR ARRIAGA, MARIO TÉLLEZ, JAVIER VILA, FÁTIMA ROJAS Y ROBERTO JIMÉNEZ. Grupo de Investigación Aprendizaje Asociativo Humano, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Contacto: [crodriguez@poligran.edu.co]

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 24, núm. 1, enero-junio 2022, pp. 115-136.  
Fecha de recepción: 1 de marzo de 2022 | Fecha de aceptación: 24 de abril de 2022.

se registraron las fijaciones visuales de cada imagen por medio de un rastreador ocular. Un análisis estadístico mostró diferencias significativas entre los grupos cuando se presentaron imágenes relacionadas con el consumo de tabaco e imágenes neutras. Se sugiere que los participantes fumadores moderados presentan un sesgo atencional hacia las imágenes relacionadas con el consumo de tabaco.

#### PALABRAS CLAVE

Consumo de tabaco, sesgo atencional, estudiantes universitarios, mediciones de movimiento ocular

*recorded using an eye tracker. A statistical analysis showed significant differences between the moderate, light and non-smoking groups, when images related to tobacco use and neutral images were presented. It is suggested that the participants show an attentional bias towards images related to tobacco use.*

#### KEYWORDS

*Tobacco use, attentional bias, university students, eye movement measurements*

---

**E**l consumo de sustancias adictivas en los últimos años se considera un problema de salud importante debido al uso e incremento a nivel mundial y a sus consecuencias negativas (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2019; Comisión Nacional contra las Adicciones y Secretaría de Salud, 2018). En el caso de consumo de tabaco, la BBC (2021) reportó que en 2019 existían 1.140 millones de fumadores activos en el mundo y 7.69 millones de muertes asociados a él, aunque desde los noventa, los países comenzaron a implementar distintas campañas para su consumo. Si bien algunos países han tenido buenos resultados, como Brasil, en el caso de Latinoamérica —que redujo un 73.4% el tabaquismo—, y México, no ha habido resultados significativos. Cada año en México mueren poco más de 49 mil personas por causas atribuibles a su consumo, más de 20 mil por enfermedades respiratorias crónicas. La prevalencia de fumadores actuales es de 17.6%, lo que significa que son 14.9 millones de mexicanos de 12 a 65 años (mujeres 3.8 millones; hombres 11.1 millones), por lo que, si se mantienen las tendencias

actuales, el consumo de tabaco matará a más de 8 millones de personas para el 2030 (Comisión Nacional contra las Adicciones y Secretaría de Salud, 2015). Respecto de la población joven, la *Encuesta nacional de consumo de drogas, alcohol y tabaco 2016-2017* reportó que el 4.9% de la población de 12 a 17 años consume tabaco, es decir, 684 mil adolescentes, lo cual es relevante debido a que, el consumo de tabaco es tan frecuente y socialmente aceptado, que la sociedad no lo reconoce como droga, contribuyendo así a un factor predictivo de la experimentación y a su consumo regular (Calleja y Hernández, 2010). Por ello, es importante comprender el comportamiento del consumo de tabaco, y así ampliar el corpus de conocimiento para mejorar los programas de atención, tratamiento y prevención (Secretaría de Salud, 2015 e Instituto Nacional de Psiquiatría e Instituto Nacional de Salud Pública, 2017).

El consumo de sustancias adictivas es un fenómeno multifactorial, por lo que es importante su estudio desde distintos enfoques y perspectivas. Algunos autores señalan la importancia de los mecanismos básicos de memoria y aprendizaje al señalar que tales procesos están relacionados directamente con la adquisición, mantenimiento y búsqueda de la droga (Gantiva, Rodríguez, Arias, Rubio, Guerra y Vila 2012; Muñoz, Sanjuan, Fernández, Vila y Montoya, 2011). Al hacer énfasis en el aprendizaje, diversos autores resaltan su importancia, debido a que las asociaciones obtenidas de experiencias pasadas sobre un acontecimiento u objeto modulan la expresión de la respuesta en lugares y momentos específicos (Field, Hogarth, Bleasdale, Wright, Fernie y Christiansen, 2011; Garofalo y Pellegrino, 2015; Morales, Pascual y Garrido, 2013; Regadera, 2015; Vila, 2016). Por ello, se consideran centrales los procesos básicos de aprendizaje para comprender la conducta adictiva y, en consecuencia, el consumo de tabaco.

El DSM-5 define la adicción como un grupo de síntomas cognoscitivos, comportamentales y fisiológicos que indican que el individuo consume la sustancia, a pesar de la aparición de problemas significativos relacionados con ella. Existe un patrón de deseo persistente o esfuerzos fracasados de abandonar o controlar el consumo de tabaco, al igual que una repetida

autoadministración que, a menudo, lleva a la tolerancia, la abstinencia y a una ingestión compulsiva de la sustancia.

Por otro lado, la perspectiva neuronal también permite comprender la conducta de consumo de tabaco. Desde esta visión, se considera que el placer que genera el consumo de tabaco se relaciona con el sistema de motivación y recompensa o reforzamiento. Este circuito es fundamental para la supervivencia del individuo y de la especie, ya que, gracias a él, se realizan actividades como la alimentación, reproducción, entre otros. Así, el consumo de sustancias influye en este circuito de recompensa, que desempeña un papel importante en el desarrollo de la dependencia y las recaídas (Méndez, Romero, Cortés, Ruíz y Prospéro, 2017). Esta perspectiva se puede complementar si se integran el aprendizaje, la memoria y la atención en el estudio de la adquisición y mantenimiento del consumo de drogas. En particular, la atención es importante para comprender la conducta de consumo de tabaco y otras drogas, ya que es el proceso de selección central que involucra procesos de percepción, cognición y acción (Logan, 1992).

Al respecto, se considera que la teoría de sesgo atencional, propuesta por Berridge y Robinson (2011), es pertinente debido a que fusiona la visión conductual y de las neurociencias con el consumo de drogas. En ella, los autores proponen que el consumo repetido de una droga adictiva estimula de manera poderosa el sistema mesolímbico e inicia eventos neurobiológicos que sensibilizan permanentemente el sistema de recompensa. Es así como se da un sesgo en el procesamiento atencional hacia estímulos asociados a ella, produciendo una motivación intensa de falta o importancia hacia la droga en consumo, convirtiéndose en un “querer” compulsivamente. Aunque el gusto por la droga y el querer iniciar el consumo están fuertemente relacionados al inicio de la búsqueda y consumo de drogas, sólo el querer consumir se sensibiliza, siendo más intenso a medida que se desarrolla la adicción; por lo tanto, el “querer” se antepone al gusto por la droga después del uso repetido (Robinson, Robinson y Berridge, 2013).

En consecuencia, el “querer” excesivo es una sensibilización motivacional que ocurre ante las señales que anteceden al consumo, lo cual

transforma cualquier estímulo sensorial, como los olores o sonidos, en incentivos atractivos para la atención, donde los ojos se mueven naturalmente hacia el incentivo. Así, la atención es un proceso básico y esencial para el inicio de la sensibilización del incentivo y, por ende, del consumo de sustancias adictivas (Berridge y Robinson, 2011; Calleja y Hernández, 2010; Clavijo, Ávila, Henao, Suárez, Yesid, Molano, Zanguña, y Ledesma, 2021; Lopes, Wagner, Peuker, Cunha, Trentini, y Bizarro, 2012; Robinson, Robinson y Berridge, 2013).

En el caso de los fumadores, inician la conducta de búsqueda de tabaco cuando atienden y seleccionan estímulos particulares que se han asociado a su conducta de consumo. La atención está asociada a información de estímulos de experiencias anteriores; por ello, el organismo es capaz de descartar información irrelevante o redundante de dichos estímulos, así que responder o no a las características del estímulo relevante puede afectar y controlar su comportamiento (Vila, Bernal-Gamboa y Monroy, 2017).

Una técnica que puede ayudar al estudio de los procesos atencionales desde una visión conductual es el seguimiento ocular (*eye tracking*) (Kim, Sears, Hodgins, Ritchie, Kowatch y McGrath, 2021; Ranney, Kowitz, Queen, Jarman, y Goldstein, 2019). Ésta permite conocer la posición de los ojos y sus movimientos sacádicos ante determinado estímulo visual, por medio de rayos infrarrojos que detectan la orientación de las pupilas sin ser invasivo, así, los datos se registran en situaciones controladas y sin interferencia. Es así como las fijaciones oculares pueden considerarse una medida conductual de la atención (Duchowski, 2017; Hogarth, Bleasdale, Wright, Fernie y Christiansen, 2011; Pérez, Rojas y Vila, 2019).

En el ámbito de la salud, la técnica de seguimiento ocular ha sido un gran aporte, debido a que se ha estudiado la atención en el consumo de distintas sustancias. Por ejemplo, se ha observado que las personas con trastorno del juego, adicción al tabaco, alcohol o drogas ilícitas, tienen un sesgo atencional para las señales que se relacionan con su consumo (Field et al., 2011; Kim et al., 2021). Respecto de las señales de consumo de tabaco, Gantiva et al. (2012) han señalado que personas que abusan del ta-

baco tienen una activación en el sistema motivacional apetitivo y un nivel de activación relativamente alto, lo que produce el deseo por consumirlo. También se ha encontrado que las señales inductoras al consumo producen ansia, con ello, los fumadores dependientes presentan menor latencia para ingerir el primer cigarrillo (Clavijo *et al.*, 2021). Recientemente, Grigutsch, Lewe, Rothermund y Koranyi (2019) encontraron evidencia a favor de la suposición de que la adicción a la nicotina se relaciona con una disociación de “querer” y “gustar”, como lo postula la teoría de sensibilización al incentivo. Es decir, la atención es diferente entre consumidores y no consumidores, por ejemplo, cuando se presentan imágenes asociadas con el consumo de tabaco *vs.* imágenes neutras, en imágenes de cajetillas de cigarros o la presentación de palabras relacionadas con el tabaco (Kim *et al.*, 2021; Morales, Pascual y Garrido, 2013, Shankleman, Sykes, Mandeville, Di Costa y Yarrow, 2015). En resumen, los estudios ya mencionados sugieren la existencia de un sesgo atencional en personas con consumo de tabaco o con adicción a otras sustancias, lo cual es congruente con la teoría de sensibilización al incentivo (Berridge y Robinson, 2011).

Si bien estos estudios dan una nueva visión del consumo de drogas, la escasez de investigaciones donde se considera la atención como parte importante dentro de la consolidación de la adicción y su evaluación por medio de técnicas conductuales es insuficiente; incluso, la atención no se considera en los programas de diagnósticos y tratamiento. De ahí la importancia de realizar investigaciones para ampliar los hallazgos existentes de sesgos atencionales en fumadores y no fumadores en distintas poblaciones (Morales, Pascual y Garrido, 2013) con la técnica de rastreo ocular y así aprobarla como una herramienta de evaluación clínica. Así, el objetivo de la presente investigación fue identificar la presencia de sesgos atencionales en jóvenes mexicanos universitarios consumidores de tabaco, moderados y leves, y no consumidores, ante estímulos visuales relacionados con el consumo de tabaco, mediante la técnica de rastreo ocular, considerando tres medidas de la atención, como la latencia al atender un estímulo, el número de veces que la mirada entra y sale del área de interés

y el porcentaje del tiempo que se observa esa área en comparación con el tiempo total que dura el estímulo.

## **Método**

### **PARTICIPANTES**

Para la obtención de los datos se aplicó un muestreo intencional por conveniencia. La muestra evaluada se conformó por 24 estudiantes pertenecientes a una institución pública de educación superior de la Ciudad de México, de los cuales, 6 fueron hombres (25%) y 22 mujeres (75%), de entre 19 y 31 años de edad ( $\bar{x} = 21.96$ ,  $S = 3.17$ ). Ningún participante abandonó el experimento. Para la distribución de los grupos, con 8 participantes cada uno, se aplicó una prueba de dependencia a la nicotina. De esta manera, con el puntaje obtenido en la prueba se asignó a los participantes al grupo de fumadores moderados (CFM), al grupo de fumadores leves (CFL) y al grupo de no fumadores (GNF).

### **INSTRUMENTOS**

Cuestionario de Fagerström para la Dependencia a la Nicotina (CFDN). Éste mide la dependencia a la nicotina con seis reactivos que consideran los siguientes indicadores: frecuencia de consumo, periodicidad y cantidad de sustancia utilizada en las primeras horas después de despertar, el primer cigarro de la mañana, el control de consumo e intentos de dejar de fumar.

Los puntajes de la prueba determinan el nivel de dependencia, que va de dependencia leve (0-4) a moderada (5-6) y dependencia alta (mayor de 7). Se validó el instrumento y demostró una alta confiabilidad, con coeficientes de correlación de 0.92 test-retest y 0.99 para la confiabilidad interna. La evaluación de la consistencia interna dio un  $\alpha$  de Cronbach de 0.83 (Fagerström, *et al.*, 1996).

Para la realización de la tarea experimental, se utilizó una computadora de escritorio con pantalla táctil y una silla de oficina con soporte en el cuello para garantizar que los participantes mantuviesen la cabeza inmóvil. En total se utilizaron 30 diapositivas, de las cuales, 15 fueron de elaboración propia con estímulos asociados a la conducta de consumo de tabaco y las otras 15 clasificadas como neutrales estandarizadas por el Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (International Affective Picture System, IAPS; Lang, Bradley y Cuthbert, 1997). Para el diseño de las imágenes de consumo de tabaco, se utilizó una cámara fotográfica de alta definición y se consideraron 7 categorías: *a)* celebraciones sociales; *b)* tiempo libre; *c)* ambientes de estudio; *d)* café y cigarrillos; *e)* fumadores solos; *f)* cigarrillos y cajetillas, y *g)* ceniceros y cigarrillos. Éstas se basaron en criterios y aportaciones de estudios previos relacionados con el consumo de tabaco (Gantiva, Rodríguez, Arias, Rubio, Guerra y Vila, 2012; Pérez, Rojas y Vila, 2019).

Las imágenes IAPS son un conjunto de fotografías estandarizadas para el estudio experimental de la emoción y la atención y tienen tres características: valencia, arousal y dominancia, por lo que ofrecen una amplia variedad de diapositivas a color y una variedad de categorías semánticas. Para fines del estudio, se consideraron sólo las de valencia neutral y positiva (imágenes agradables). En orden, éstas fueron las imágenes utilizadas: 1850, 2037, 2191, 2838, 2480, 2515, 2530, 4622, 4641, 5628, 5831, 5836, 7493, 8030, 8465.

En cada imagen se seleccionó un área de interés, para lo cual se utilizó la figura principal de cada una, por ejemplo, para aquellas relacionadas con el consumo: un cenicero, una taza de café o un cigarro encendido; en contraste, las imágenes neutras contenían una pareja, un paisaje, unos camellos u otros objetos.

En cuanto al registro de fijaciones visuales, se utilizó un rastreador ocular Eye-Tracker Gazepoint®, modelo cp3 Desktop con una precisión de 0.5 a 1° de ángulo visual y un rango de ajuste en la cámara de 60 Hz para el procesamiento de imágenes, con una calibración de 5 a 9 puntos,

alcance de 25 cm de movimiento horizontal x 11 cm de movimiento vertical y rango de profundidad de  $\pm 15$  cm de profundidad.

La calibración consiste en seguir con la mirada un puntero que da la interfaz del Gazepoint, el cual coordina los movimientos sacádicos con el rastreador ocular y la pantalla. Sólo cuando la calibración era óptima, 9 de 9 puntos correctamente calibrados, era posible continuar con la tarea experimental. Para hacer la captura y el análisis de datos, se utilizó el *software* Gazepoint Analysis UX Edition.

## PROCEDIMIENTO

La tarea experimental consistió en la presentación aleatoria de 15 imágenes de estímulos relacionados con el consumo de tabaco y 15 imágenes neutras. Todas las imágenes tenían una figura y fondo definidos. La figura se tomó como el área de interés de cada imagen y se programó así en la tarea experimental. La presentación de cada imagen fue de 5 s y como intervalo entre estímulos (IEE) se empleó una pantalla negra con una cruz de fijación blanca al centro, con una duración de 2 s. Para la medición de la atención se consideraron tres aspectos: *a)* la latencia en atender un estímulo dentro de un área de interés, *b)* el número de veces que se observó dicha área de interés y *c)* porcentaje de tiempo que se observó el área de interés respecto de la duración total del estímulo. El registro y análisis de la atención visual se llevó a cabo mediante un rastreador ocular (*eye tracker*) que detectó las tres mediciones ya señaladas.

## Consideraciones éticas

A los participantes se les solicitó su colaboración verbal. Al inicio de la tarea experimental firmaron un consentimiento informado en el que se les explicó que su información sería confidencial y anónima, además de que, en cualquier momento, podían abandonar el experimento si así lo deseaban. Al final del experimento se les explicaron los objetivos. La in-

investigación cumplió con los requerimientos éticos según el *Código Ético del Psicólogo* (Sociedad Mexicana de Psicología, 2009).

## **Análisis de datos**

Para el análisis de la información se utilizaron medidas de estadística descriptiva (promedios). Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo en The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, version 23, IBM). Se realizó un análisis de varianza mixto (ANOVA mixto) 3 x 2 y tres ANOVAS simples. El ANOVA mixto comparó el comportamiento de los tres grupos por los dos tipos de imagen en cada medida de atención y los ANOVAS simples compararon las diferencias en el comportamiento de los tres grupos en cada tipo de imagen. Al final, se realizó una prueba *post hoc* Bonferroni en cada ANOVA simple. Para fines del presente estudio se contemplaron como medidas de atención: 1) la latencia en atender un estímulo dentro de un área de interés, 2) el número de veces que se observó dicha área de interés (revisitas) y 3) el porcentaje que este tiempo representa respecto del total de la duración del estímulo. La información obtenida se almacenó y procesó en Microsoft Excel®. También se realizaron correlaciones entre cada una de las medidas de atención en cada grupo y entre grupos.

## **RESULTADOS**

Para estudiar los sesgos atencionales se consideraron las tres medidas de atención (latencia, porcentaje de tiempo y número de revisitas) en los tres grupos experimentales (grupo no fumador, “GNF”; grupo fumador leve, “GFL”, y grupo fumador moderado, “GFM”) en los dos tipos de imágenes (EN, imágenes neutras; IF, imágenes relacionadas con consumo). A continuación, se presentan los resultados para cada medida de atención.

### Promedios de latencia en atender el área de interés (AI) por grupo.

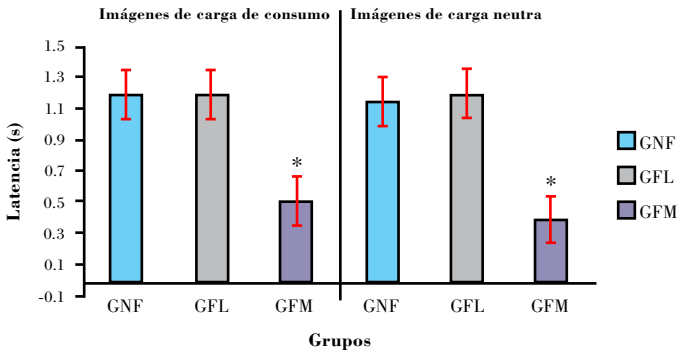


Figura 1. Gráfica donde se presentan los promedios en segundos de los tres grupos: grupo no fumador (GNF), grupo fumador leve (GFL), y grupo fumador moderado (GFM), en los dos tipos de imagen. Las barras de error representan los errores estándar. Los datos significativos se resaltan con un asterisco (\*). FUENTE: Elaboración propia.

Latencia. En la figura 1 se presenta la latencia promedio de los grupos por imagen (IF e IN), el GNF ( $M = 1.20s$ ) y el GFL ( $M = 1.19s$ ) tardan más tiempo en atender las imágenes relacionadas con el consumo de tabaco (AI) que el grupo GFM ( $M = 0.58s$ ). Un ANOVA 3 x 2 comparó la latencia de los tres grupos experimentales en los dos tipos de imagen; mostró diferencias significativas en la interacción grupo x tipo de imagen [ $F(2, 21) = 65.958, p < 0.001$ ; con una magnitud del efecto  $\eta^2 = .904$ ], es decir, existen diferencias entre los tres grupos, en el tiempo que tardan en mirar las imágenes. Se observaron diferencias significativas para el factor tipo de imagen [ $F(1, 21) = 5.692, p = 0.048$ ; con una magnitud del efecto  $\eta^2 = 0.448$ ], lo que sugiere que el tiempo que tardan en mirar las imágenes de consumo y las imágenes neutras es distinto. Sin embargo, en el factor grupo no se obtuvieron diferencias significativas [ $F(2, 21) = 1.051, p > 0.05$ ], por lo que sólo el grupo GFM presentó latencias cortas ante los estímulos de consumo de tabaco.

Para analizar la interacción, se realizaron dos ANOVAS simples que compararon la latencia promedio de los tres grupos experimentales en cada tipo de imagen. En el ANOVA que analizó la diferencia en la latencia entre grupos GNF, GFM y GFL en las imágenes de fumadores (IF) se obtuvieron diferencias

significativas entre los grupos  $F(2, 21) = 18.616$   $P < 0.001$ , con una magnitud del efecto  $\eta^2 = 0.727$ . Una prueba *post hoc* Bonferroni mostró que el GFM ( $M = 0.57$ ) difería de los grupos GNF ( $M = 1.19$ ) y GFL ( $M = 1.19$ ). En el ANOVA que analizó la diferencia en la latencia entre grupos GNF, GFM y GFL en las imágenes neutras (IN) se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos  $F(2, 21) = 33.085$   $P < 0.001$ , con una magnitud del efecto  $\eta^2 = 0.825$ . Una prueba *post hoc* Bonferroni mostró que el GFM ( $M = 0.4$ ) difería de los grupos GNF ( $M = 1.1$ ) y GFL ( $M = 1.2$ ). Lo que sugiere que, a mayor consumo, existe menor latencia atencional, ya que el grupo de fumadores moderados tardó menos tiempo en mirar el AI en las IF e IN que los grupos de menor consumo (GFL y GNF).

Promedios del porcentaje de tiempo en el área de interés (AI) por grupo.

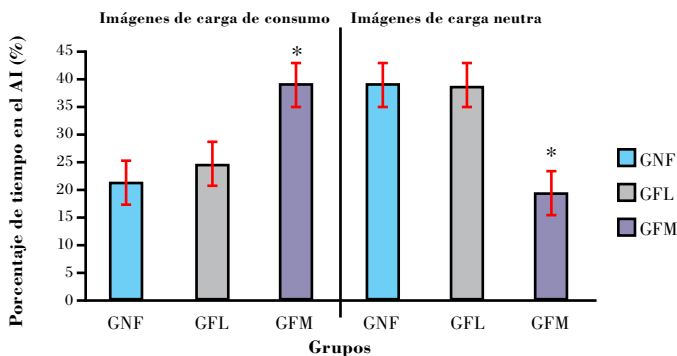


Figura 2. Gráfica donde se presentan los promedios en porcentaje de los tres grupos: grupo no fumador (GNF), grupo fumador leve (GFL), y grupo fumador moderado (GFM), en los dos tipos de imagen. Las barras de error representan los errores estándar. Los datos significativos se resaltan con un asterisco (\*). FUENTE: Elaboración propia.

Tiempo promedio. En la figura 2 se presenta el porcentaje de tiempo promedio de los grupos por imagen (IF e IN). El GNF ( $M = 20.94\%$ ) y el GFL ( $M = 24.31\%$ ) difieren gráficamente en sus promedios del GFM ( $M = 38.84\%$ ); es decir, el GFM atiende mayor tiempo las imágenes relacionadas con el consumo de tabaco (AI) que los grupos GNF y GFL. Un ANOVA  $3 \times 2$  comparó el porcentaje de tiempo en mirar las imágenes en los tres grupos

experimentales con los dos tipos de imagen. Se obtuvieron diferencias significativas en la interacción grupo x tipo de imagen [ $F(2, 21) = 62.236$ ,  $p < 0.001$ , con una magnitud del efecto  $\eta^2 = 0.899$ ], de manera que hay diferencias en los tres grupos por los dos tipos de imagen. El análisis no mostró diferencias significativas para el factor tipo de imagen ( $F(1, 21) = 3.972$ ,  $p > 0.05$ , con una magnitud del efecto  $\eta^2 = 0.362$ ) ni en el factor grupo se obtuvieron diferencias significativas [ $F(2, 21) = 0.312$ ,  $p > 0.05$ , con una magnitud del efecto  $\eta^2 = 0.043$ ]. Esto sugiere que en los dos tipos de imagen el porcentaje de tiempo es igual.

Para analizar la interacción, se realizaron dos ANOVAS simples que comparó el porcentaje promedio de tiempo en mirar las imágenes de los tres grupos experimentales en cada tipo de imagen. El primer ANOVA analizó la diferencia en el porcentaje de tiempo entre grupos GNF, GFM y GFL; en las imágenes de fumadores (IF) se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos  $F(2, 21) = 20.538$ ,  $p < 0.002$ ; con una magnitud del efecto  $\eta^2 = 0.601$ ; es decir, el tiempo promedio que tardan al mirar las imágenes de fumadores es diferente entre grupos. Una prueba *post hoc* Bonferroni mostró que el GFM ( $M = 38.84$ ) difería de los grupos GNF ( $M = 20.94$ ) y GFL ( $M = 24.31$ ).

El ANOVA que comparó el porcentaje de tiempo de los tres grupos en las imágenes Neutras mostró diferencias significativas entre los grupos  $F(2, 21) = 31.462$ ,  $p < 0.001$ ; con una magnitud del efecto  $\eta^2 = 0.818$ . Una prueba *post hoc* Bonferroni mostró que el GFM ( $M = 19.18$ ) difería de los grupos GFN ( $M = 38.67$ ) y GFL ( $M = 38.40$ ). Lo que sugiere que existe un sesgo atencional a estímulos relacionados con el consumo, ya que el grupo de fumadores moderados atiende mayor porcentaje de tiempo al AI en las IF y en las IN atiende menos porcentaje de tiempo, que los grupos de menor consumo (GFL y GNF).

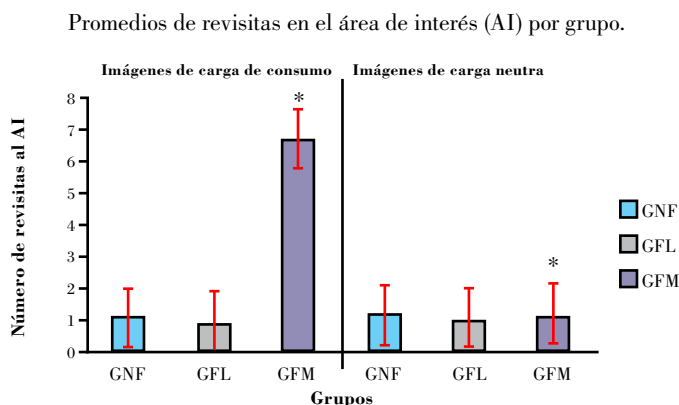


Figura 3. Gráfica donde se presentan los promedios de los tres grupos: grupo no fumador (GNF), grupo fumador leve (GFL), y grupo fumador moderado (GFM), en los dos tipos de imagen. Las barras de error representan los errores estándar. Los datos significativos se resaltan con un asterisco (\*). FUENTE: Elaboración propia.

Revisitas. En la figura 3 se presenta las revisitas promedio de los grupos por imagen (IF e IN). El GNF ( $M = 1.09$ ) y el GFL ( $M = 0.97$ ) observan el área de interés menos veces en las imágenes relacionadas con el consumo de tabaco (AI) que el grupo GFM ( $M = 6.75$ ). Un ANOVA 3x2 comparó las revisitas de los tres grupos experimentales en los dos tipos de imagen; se obtuvieron diferencias significativas en la interacción grupo x tipo de imagen [ $F(2, 21) = 107.917, p < 0.001$ ; con una magnitud del efecto  $\eta^2 = 0.939$ ]. En consecuencia, hay diferencias en el número de revisitas de los tres grupos por los dos tipos de imagen. Se observaron diferencias significativas para el factor tipo de imagen [ $F(1, 21) = 367.398, p = 0.001$ ; con una magnitud del efecto  $\eta^2 = 0.981$ ]; por lo tanto, el número de revisitas no es igual en los dos tipos de imagen. Contrario a las medias anteriores, en el factor grupo se obtuvieron diferencias significativas [ $F(2, 21) = 111.828, p = .001$ ; con una magnitud del efecto  $\eta^2 = 0.941$ ].

Para analizar la interacción, se realizaron dos ANOVAS simples que compararon las revisitas promedio de los tres grupos experimentales, en cada tipo de imagen. El primer ANOVA analizó la diferencia en las revisitas entre grupos GNF, GFM, GFL en las imágenes de fumadores (IF). Se obtu-

vieron diferencias significativas entre los grupos  $F(2, 21) = 138.346$   $P < 0.001$ , con una magnitud del efecto  $\eta^2 = 0.952$ . Una prueba *post hoc* Bonferroni mostró que el GFM ( $M = 6.75$ ) difería de los grupos GFN ( $M = 1.09$ ) y GFL ( $M = 0.97$ ). El ANOVA que comparó las revisitas de los tres grupos en las imágenes neutras no mostró diferencias significativas entre los grupos  $F(2, 21) = 0.236$   $P > 0.05$ , con una magnitud del efecto  $\eta^2 = 0.033$ . Esto sugiere que, a mayor consumo, atiende mayor número de veces el AI en las imágenes IF, no así a las imágenes IN, donde los grupos no difieren.

En general, las tres medidas muestran que el GFM tiene una menor latencia, observa mayor tiempo el área de interés y tiene mayor número de revisitas ante estímulos relacionados con el consumo de tabaco, en comparación con los grupos GNF y GFL.

## Discusión

El presente estudio demuestra que existen y se pueden evaluar sesgos atencionales con la técnica de rastreo ocular en los jóvenes fumadores mexicanos que participaron en el estudio, al encontrar diferencias en los promedios y porcentajes de las tres medidas de atención en los tres grupos GFM, GFL y GNF, en los dos tipos de imagen. Por lo tanto, el registro de la atención a través de las tres medidas mencionadas es coherente con estudios realizados anteriormente, los cuales resaltan que la medición de la atención es más precisa si se analiza de manera más directa y observable (Clavijo *et al.*, 2021, Kim *et al.*, 2021). Esto sugiere la confirmación de un sesgo atencional ante señales de tabaco en el comportamiento de los participantes del GFM y GFL.

Se observó una distinción del sesgo atencional relacionada con el nivel de consumo, lo cual es de resaltar porque, en investigaciones como la de Lopes *et al.* (2012), no se considera para la división de los participantes, pues tiende a conformarse en dos grupos: fumadores y no fumadores, o como otros los dividen: fumadores regulares, experimentales no fumado-

res y no fumadores (Calleja y Hernández, 2010), dejando de lado el nivel de consumo dentro del grupo de fumadores.

Por consiguiente, los resultados sugieren que, de acuerdo con el nivel de dependencia al tabaco, los participantes son más sensibles a estímulos asociados a su consumo (Clavijo *et al.*, 2021). Esto coincide con la teoría de sensibilización del incentivo (Berridge y Robinson, 2011), ya que las señales relacionadas con el consumo de tabaco son más relevantes para las personas que tienen un consumo de tabaco moderado, en comparación con quienes no lo consumen.

En cuanto a las medidas de atención, se observó que en la medida de latencia los tres grupos responden de la misma manera tanto a las imágenes neutras, como a las imágenes con carga de consumo. Sin embargo, el GFM tarda menos tiempo en ver el área de interés, en los dos tipos de imagen, en comparación con los grupos GNF y GFL que tardan mucho más, lo que se puede explicar porque en el estudio de Pérez, Rojas y Vila (2019) se muestra que, en las imágenes compuestas por una figura y un fondo, la figura tiene mayor control de estímulo sobre las fijaciones visuales. Así, el sujeto presta atención a la figura para responder o no a las características del estímulo (Vila, Bernal y Monroy, 2017). Un aspecto muy importante que no se tomó en cuenta fue la impulsividad, el cual, según Perea y Oña (2011) y Barra *et al.* (2015), juega un papel importante dentro de las acciones comportamentales del adicto, pues existe un trastorno del control de impulsos debido a una sensación subjetiva del incremento de tensión o *arousal* antes de llevar a cabo el comportamiento, así como de placer y gratificación tras su realización, lo que lleva a la aparición del hábito.

En las medidas de revisitas y porcentaje de tiempo los grupos responden de distinta manera a los dos tipos de imagen. En las imágenes de carga de consumo el GFM observa mayor tiempo y tiene mayor número de revisitas en el área de interés, mientras que el GFL y el GNF tiene menor tiempo y menor número de revisitas. En las imágenes neutras sucede lo contrario, el GFM tiene menor tiempo y registra, en promedio, las mismas revisitas que los grupos GFL y GNF. Esto sugiere que las imágenes de consumo en el área de interés son relevantes para el GFM, evidenciando así un sesgo atencional.

Se sugiere, entonces, que las señales de consumo son más relevantes para el grupo de fumadores moderados. Así, el aprendizaje que ocurre durante el consumo es importante para generar la saliencia de incentivos, debido a que el organismo al inicio de la conducta adictiva presta atención a todos los estímulos que lo rodean y con el paso del tiempo por medio de procesos condicionantes los estímulos que predicen la ingesta de droga se vuelven más relevantes y adquieren una prominencia de incentivo, lo que los convertirá en estímulos deseados, provocando el deseo de fumar. La presencia, intensidad y permanencia del sesgo atencional se relacionarán con la cantidad de consumo de una sustancia (Moreta y Reyes, 2022).

Respecto de los posibles alcances del estudio de la atención por medio del seguimiento ocular en relación con las adicciones, pueden ser diversos. Primero, a partir de los resultados se sugiere que deben considerarse relevantes los estímulos que tienen que ver con el consumo (espacios físicos, sonidos, imágenes u otros objetos) presentes en el consumo de tabaco debido a su prominencia. Es decir, dichos estímulos se vuelven relevantes antes y durante el consumo, así como para el mantenimiento de la conducta de consumo a lo largo del tiempo, debido a que implican un aprendizaje. Dentro de ese contexto, las implicaciones atencionales pueden ser de utilidad en la práctica clínica para realizar el análisis funcional de la conducta de consumo (González, Almazán, Gala y Rocha; 2012), el cual implica identificar y, en cierta medida, evitar aquellos estímulos asociados al consumo que pueden llevar a una recaída (Barragán, Flores, Hernández, Ramírez, Ramírez y Pérez, 2014; Sánchez-Hervás y Llorente del Pozo, 2012). Segundo, una prueba conductual puede complementar las pruebas de autorreporte focalizadas en nivel de consumo del tabaco (Fagerström *et al.*, 1996) o de otras drogas, lo cual daría cuenta del impacto en procesos atencionales implicados en las adicciones (Berridge y Robinson, 2011), además del nivel de consumo. En síntesis, se sugiere considerar la implementación de nuevas herramientas para una comprensión más integral del fenómeno y, en consecuencia, mejorar el diagnóstico y los tratamientos.

## Conclusión

Existen diferencias en la atención visual entre los niveles de consumo de tabaco de los estudiantes universitarios en México que participaron en el estudio. Además, las tres medidas utilizadas (latencia, revisitas y porcentaje de tiempo) nos permiten tener cotejos más directos de la atención visual y nos proporcionan una forma conductual de medir la adicción al tabaco. Así, las diferencias entre las imágenes relacionadas con el tabaco *vs.* las imágenes neutras nos confirman que, durante el consumo de tabaco, los individuos prestan atención a un aspecto en particular, pues la variación o eliminación de ese aspecto produce un cambio en el comportamiento, lo que muestra la gran importancia de la técnica del seguimiento ocular para el estudio de la atención en humanos.

## Reconocimientos

Esta investigación se realizó con el apoyo del proyecto PAPIIT IN305920, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), de la Universidad Nacional Autónoma de México.

## Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Trastornos relacionados con sustancias y trastornos adictivos. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Washington: American Psychiatric.
- Barra, C., Fernández, P., Granada, G., Ávila, C., Mallea, M. y Rodríguez, M. (2015). Diagnóstico del consumo de tabaco en estudiantes de pregrado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Revista médica de Chile*, 143 (10), 1343-1350. doi: doi.org/10.4067/S0034-98872015001000014

- Barragán, L., Flores, A., Hernández, L., Ramírez, C., Ramírez, N. y Pérez, N. (2014). Programa de satisfactores cotidianos para usuarios con dependencia a sustancias adictivas. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/334701/Programa\\_de\\_Satisfactores\\_Cotidianos.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/334701/Programa_de_Satisfactores_Cotidianos.pdf)
- BBC News Mundo (2021). *Tabaquismo: por qué el número de fumadores en el mundo ha llegado a un nuevo récord (y qué pasa en América Latina)*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-57290659>
- Berridge, K. y Robinson, T. (2011). Drug addiction as incentive sensitization. *Addiction and Responsibility*, 21-54.
- Calleja, N. y Hernández, M., (2010). Efecto emocional stroop y comportamiento tabáquico en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 3 (1), 39-47.
- Clavijo, A., Ávila, D., Henao, K., Suárez, L., Yesid, C., Molano, J., Zanguña, J. y Ledesma, P. (2021). Efectos de algunas señales visuales y olfativas sobre el consumo de cigarrillo y el ansia por fumar. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14 (3), 1-27.
- Comisión Nacional contra las Adicciones (2019). Día Mundial sin Tabaco 2019 “Tabaco y Salud Pulmonar”. Recuperado de <https://www.gob.mx/salud/conadic/es/articulos/dia-mundial-sin-tabaco-2019-tabaco-y-salud-pulmonar?idiom=es>
- (2020). *Información técnico-científica actualizada sobre el impacto del consumo de tabaco y la exposición a su humo por cada entidad federativa*. Recuperado de <https://www.gob.mx/salud/conadic/documentos/informacion-tecnica-y-cientifica-sobre-el-consumo-de-tabaco-y-la-exposicion-a-su-humo-por-cada-entidad-federativa>
- Comisión Nacional contra las Adicciones y Secretaría de Salud, GATS (2015). *Encuesta Global de Tabaquismo en Adultos México 2015*. Secretaria de Salud. México. Recuperado de <https://www.gob.mx/salud/conadic/documentos/encuesta-gats-2015-encuesta-global-de-tabaquismo-en-adultos-mexico-2015>
- Duchowski, A. (2017). Eye tracking methodology. *Theory and Practice*, 328 (614), 2-3.

- Instituto Nacional de Psiquiatría e Instituto Nacional de Salud Pública. (2017). Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (ENCODAT) 2016-2017: reporte de tabaco. Recuperado de <https://encuestas.insp.mx/repositorio/encuestas/ENCODAT2016/>
- Fagerström, K., Kunze, M., Schoberberger, R., Breslau, N., Hughes, R., Hurt, R., Puska, P., Ramstrom, L. y Zatonski, W. (1996). *Nicotine dependence versus smoking prevalence: comparisons among countries and categories of smokers*, 5, 52-56. doi: doi.org/10.1136/tc.5.1.52
- Field, M., Hogarth, L., Bleasdale, D., Wright, P., Fernie, G. y Christiansen, P. (2011). *Alcohol expectancy moderates attentional bias for alcohol cues in light drinkers*, 106, 1097-103. doi: 10.1111/j.1360-0443.2011.03412.x
- Gantiva, C., Rodríguez, M., Arias, M., Rubio, E., Guerra, P. y Vila, J. (2012). Diseño y validación de un conjunto de imágenes afectivas relacionadas con el consumo de tabaco en población colombiana. *Pensamiento Psicológico*, 10 (2), 113-122.
- Garofalo, S. y Pellegrino, G. (2015). Individual differences in the influence of task-irrelevant Pavlovian cues on human behavior. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9 (163), 1-11.
- González, M., Almazán, Gala y Rocha, M. (2012). Análisis del Cambio en un Problema de Adicción al Alcohol. Estudio de Caso. *Clínica y Salud*, 23 (1), 63-87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180623381004>
- Grigutsch, L., Lewe, G., Rothermund, K. y Koranyi, N. (2019). Implicit “wanting” without implicit ‘liking’: A test of incentive-sensitization-theory in the context of smoking addiction using the wanting-implicit-association-test (W-IAT). *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 64, 9-14. doi: 10.1016/j.jbtep.2019.01.002
- Kim, H., Sears, C., Hodgins, D., Ritchie, E., Kowatch, K. y McGrath, D. (2021). *Gambling-related psychological predictors and moderators of attentional bias among electronic gaming machine players*. doi: doi.org/10.1037/adb0000716
- Lang, P., Bradley, M. y Cuthbert, B. (1997). International Affective Picture System (IAPS): Technical Manual and Affective Ratings, *NIMH Center for the Study of Emotion and Attention*.

- Logan, G. (1992). Attention and preattention in theories of automaticity. *American Journal of Psychology*, *105*, 317-339. doi: 10.2307/1423031
- Lopes, F., Wagner, F., Peuker, A., Cunha, S., Trentini, C. y Bizarro, L. (2012) La validez aparente y de contenido de imágenes relacionadas con el tabaquismo y sus controles pareados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *30* (2), 213-224.
- Mendez, M., Romero, B., Cortés, J., Ruíz, A. y Prospéro, O. (2017) Neurobiología de las adicciones. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, *60* (1), 6-16.
- Morales, Z., Pascual, L. y Garrido, R. (2013). Valoración de sesgos atencionales visuales en una muestra de fumadores universitarios. *Adicciones*, *25* (2), 163- 169. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=289126458009>
- Moreta, R. y Reyes, C. (2022). El sesgo atencional en los trastornos relacionados con sustancias. Aspectos teóricos, evaluativos y de tratamiento. *Interdisciplinaria*, *39* (1), 77-90.
- Muñoz, M., Sanjuan, R., Fernández, C., Vila, J. y Montoya, P. (2011). Aspectos neuropsicológicos del *craving* por la nicotina. *Adicciones*, *23* (2), 111-123.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, UNODC (2019). *Informe mundial sobre las drogas 2019*. Recuperado de [https://wdr.unodc.org/wdr2019/prelaunch/WDR2019\\_BI\\_S.pdf](https://wdr.unodc.org/wdr2019/prelaunch/WDR2019_BI_S.pdf)
- Perea, J. y Oña, S. (2011). Impulsividad como predictor de recaída en el abandono de tabaco [impulsivity as a predictor of smoking relapse]. *Anales de Psicología*, *27* (1), 1-6.
- Pérez, J., Rojas, F. y Vila, J. (2019). El seguimiento ocular como una medida conductual de la atención empleando diapositivas del IAPS. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, *10* (1), 63-73. doi: 10.29059/rpcc.20190602-81.
- Ranney, L., Kowitt, S., Queen, T., Jarman, k. y Goldstein, A. (2019). An Eye Tracking Study of Anti-Smoking Messages on Toxic Chemicals in Cigarettes. *International Journal Environmental Research and Public Health*, *16* (22), 4435. doi: 10.3390/ijerph16224435
- Regadera, B. (2015) La recaída en el consumo de alcohol y sustancias: un tratamiento alternativo desde la perspectiva de *mindfulness*. *Dianova España*, *27*, 37-53.
- Reynolds, G. (1961). Attention in the pigeon. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, *4*, 203-208. doi: 10.1901/jeab.1961.4-203.

- Robinson, J., Robinson, T. y Berridge, K. (2013). Incentive Saliency and the Transition to Addiction. *Biological Research on Addiction*, 391-399.
- Sánchez-Hervás, E. y Llorente del Pozo, J. (2012). Recaídas en la adicción a cocaína: una revisión. *Adicciones*, 24 (3), 269-280. doi: 10.20882/adicciones.98
- Secretaría de Salud. (2018). *Cada año mueren cerca de ocho mil mexicanos por cáncer de pulmón*. Recuperado de <https://www.gob.mx/salud/prensa/145-cada-ano-mueren-cerca-de-ocho-mil-mexicanos-por-cancer-de-pulmon?idiom=es>
- Shankleman, M., Sykes, C., Mandeville, K., Di Costa, S. y Yarrow, K. (2015). Standardised (plain) cigarette packaging increases attention to both text-based and graphical health warnings: experimental evidence. *Public Health*, 129, 37-42, doi: 10.1016/j.puhe.2014.10.019
- Sociedad Mexicana de Psicología (2009). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Vila, J. (2016). Adicción y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 8 (2), 79 - 89. doi: <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.8207>
- Vila, J., Bernal, R. y Monroy, A. (2017). Atención y ensombrecimiento pavloviano. En Nieto, J. y Bernal, R. (eds.), *Estudios contemporáneos en cognición comparada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 15-39.

# CONVOCATORIA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
**PSICOLOGÍA**  
y **EDUCACIÓN**

ISSN: 1665-756X

## NORMAS PARA PUBLICAR

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, editada por la Universidad Intercontinental, promueve el diálogo entre investigadores y académicos de la educación y de la psicología, quienes han hallado un público interesado en conocer y discutir tópicos de actualidad por medio de artículos, ensayos, reportes y reseñas bibliográficas.

*Psicología y Educación* es una revista arbitrada y de periodicidad semestral. Se edita en soporte de papel y también puede verse la versión pdf íntegra en la plataforma scribd. Este esfuerzo editorial se encuentra en los siguientes índices: Redalyc, Psycodoc, Latindex, Clase, EBSCO, IRESIE, PsycINFO y Journalbase.

Esta publicación recibe colaboraciones de todas partes del mundo, siempre que se apeguen a las normas que a continuación se detallan.

### NORMAS GENERALES

1. La temática que se cubre son los diversos ámbitos de la psicología y la educación, con independencia de orientaciones teóricas.
2. Sólo se aceptan textos inéditos y escritos en español. Aquellos que incluyan pasajes en un idioma distinto deben presentar su traducción al español.

1. Los artículos serán sometidos a doble dictamen ciego y, una vez aceptados, el autor deberá firmar una carta de cesión de derechos (no exclusivos).
2. Durante el proceso de dictamen, el texto no debe postularse para su publicación en otra revista.
3. En caso de ser aceptados, todos los artículos serán objeto del correspondiente proceso editorial: revisión de estilo, edición, modificación de títulos, formación.

#### FORMATO

1. El artículo deberá tener una extensión mínima de 10 y máxima de 25 cuartillas, sin anexos, escritas en *Times New Roman* de 12 ptos., a 1.5 de espacio. La cuartilla se calcula sobre la base de 2 100 golpes con espacios incluidos.
2. Todos los trabajos deben incluir un resumen (150 palabras máximo) y palabras clave (mínimo 4, máximo 6), así como sus correspondientes traducciones a inglés.
3. El título de los artículos no debe rebasar los 120 golpes (aproximadamente 13 palabras), con espacios incluidos; de no cumplirse este requisito, en el proceso de corrección se ajustarán a lo aquí señalado.
4. Todo texto deberá presentar en hoja aparte el título de la colaboración (español e inglés), nombre del autor y la institución a la que pertenece, especificando departamento o centro de trabajo.
5. Los gráficos e imágenes deberán incluirse al final del trabajo, correctamente numerados e identificados, mientras que en el cuerpo del trabajo deberá señalarse con precisión el lugar donde entra cada uno de ellos.
6. Todos los gráficos e imágenes deberán llevar un título que refleje con claridad su contenido y que no exceda las 20 palabras.
7. La publicación del artículo no incluirá anexos, por lo que el autor, si lo considera necesario, deberá indicar el espacio (blog, correo electrónico, scribd y semejantes) donde puedan consultarse.

## REFERENCIAS

1. Toda cita textual debe incluir su referencia entre paréntesis: el apellido del autor (coma) el año en que se publicó la obra (dos puntos) páginas citadas. Ejemplo: “En su artículo, Barnes no formula de modo explícito la tesis de la individualización; sin embargo, es claramente un presupuesto de su argumento” (Salles, 2002: 5).
2. Las referencias bibliográficas deben registrarse completas, sin abreviaturas en los títulos y al final del documento; las obras deben ordenarse alfabéticamente por autor-año, con su información correspondiente al pie de imprenta y datos complementarios de la obra. Tales datos se distribuirán en la forma y con la puntuación que señala la 7ma edición de APA (<http://www.apa.org/>).

## PROCESO DE SELECCIÓN

1. Recepción de textos: Una vez recibido el texto, el editor acusará recibo por correo electrónico, con la posibilidad de que vuelva a solicitarse al autor aplicar modificaciones a su trabajo.
2. Condición de anónimo: Para asegurar la imparcialidad en la evaluación de los trabajos, los autores deberán procurar que el documento no presente pistas sobre su identidad.
3. Selección previa: El director de la revista efectuará una primera valoración para comprobar la adecuación del texto al ámbito temático de la revista y excluir aquellos cuyo contenido sea ajeno a la psicología o la educación, o no cumplan con la estructura y calidad de un texto académico.
4. Revisión de árbitros: Los textos que superen la selección previa serán enviados a dos especialistas para que procedan a la evaluación, quienes emitirán sus dictámenes en un plazo no mayor de dos meses. En caso de que el resultado de ambos dictámenes resulte abiertamente discrepante, podrá solicitarse una tercera evaluación. En todo momento, el arbitraje será ciego y realizado por pares académicos.

5. Selección de árbitros: La designación de los evaluadores externos correrá a cargo del editor y el director de la revista, quienes considerarán su experiencia profesional y su campo de especialidad.
6. Dictamen: Los árbitros podrán emitir tres tipos de decisiones:
  - a) Aprobar el texto para su publicación, tal como está o con leves modificaciones.
  - b) Proponer al autor una revisión más profunda del texto como condición para ser publicado. Si el autor acepta la reelaboración, su texto se someterá a la lectura de los evaluadores que hubieran emitido el primer dictamen.
  - c) Rechazar su publicación sin invitación para reelaborar el texto.
7. Notificación: El editor informará al autor, mediante correo electrónico, la decisión del Consejo Editorial.
8. Revisión de textos: Los autores que deban revisar su texto para publicación dispondrán de dos semanas para notificar si acceden a realizar las modificaciones propuestas por los evaluadores. En caso de aceptar, el plazo para entregar la versión revisada no deberá rebasar los dos meses.
9. Criterios del dictamen: Los evaluadores de los textos emitirán su dictamen atendiendo siempre a la calidad metodológica, la originalidad, la relevancia y presentación, así como al estilo.

#### ENVÍO

1. Los archivos de los textos deberán estar en Word.
2. Deberán enviarse al siguiente correo electrónico: [ripsiedu@uic.edu.mx](mailto:ripsiedu@uic.edu.mx)
3. Para mayor información pueden dirigirse al tel. 01 55 5487 1300 ext. 4451 y 1354.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE

# PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo o experimental en todas las áreas y enfoques de la psicología y de la educación, que contribuyan a su avance científico. Tiene una periodicidad semestral; en cada número se publica un promedio de diez artículos. Sus textos son publicados en español.

El tiro es de mil ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Iberoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista deberán redactarlos con las normas de estilo de APA, enviarlos a [ripsiedu@uic.edu.mx](mailto:ripsiedu@uic.edu.mx), ajustándolos a los criterios señalados anteriormente. En caso de envío por correo postal, deberán enviar dos copias a la dirección abajo indicada con resumen en español e inglés.

Suscripción anual (dos números): \$280.00 m.n. | Extranjeros: 45 dólares

Nombre

---

Calle y número

---

Colonia

Código postal

---

Ciudad

---

Estado

País

---

Teléfono

Fax

---

Correo electrónico

---

Año al que suscribe

---

Orden de pago ( )

Giro ( )

Cheque personal ( )

(nacional y extranjero)

(nacional y extranjero)

(exclusivo nacional)

---

Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex núm. 78559521, suc. 681, a nombre de UIC Universidad Intercontinental A.C., y enviar por fax o por correo el comprobante.

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*

Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, Tlalpan, C.P. 14420, Ciudad de México.

Tel.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Fax: 5487 1356

## Contenido

Presentación | *Alba Milena Pava Vivas* | 9

### Investigación

La cultura académica y la praxis pedagógica: algunas reflexiones para entender los horizontes de la formación | *Rolando Sánchez Gutiérrez* | 15

Programa de intervención temprana para el desarrollo de la conducta verbal vocal en niños con síndrome de Down: estudios de caso | *Reyna Castrejón, Itzayana Castrejón, Elizabeth López y Karina Bermúdez* | 33

Conciencia fonológica: Intervención psicopedagógica para apoyar el desarrollo en un niño con riesgo de dificultades de aprendizaje | *Adriana Rangel* | 55

El tutor-docente: clave mediante el acompañamiento para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el adolescente | *Jessica Lucía Callado Francisco* | 77

Análisis de contexto en la desaparición de adolescentes en la Ciudad de México | *Dinorah Vivanco Pérez* | 87

Sesgo atencional ante señales de consumo de tabaco: un estudio de seguimiento ocular en universitarios | *César Arriaga, Mario Téllez, Javier Vila, Fátima Rojas y Roberto Jiménez* | 115