

ISSN: 2007-9249

INTEGRA2 REVISTA ELECTRÓNICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y FAMILIA

Volumen 17 / Número 1 / enero - junio 2026

Universidad
Autónoma de Tlaxcala





Portada: Ilustración digital / Alex F. Blanco

Integra2 Revista Electrónica de Educación Especial y Familia, Vol. 17 No. 1. Enero - Julio 2026, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Tlaxcala en coordinación con la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Calle del Bosque s/n Colonia Tlaxcala Centro C. P. 90000, Tlaxcala, Tlax., México. Teléfono (246) 4621533, <http://integar2.fcdh.uatx.mx>, revista_fcdh@uatx.mx. Editor Responsable: Josué Antonio Camacho Candia. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-091810333900-203, ISSN: 2007-9249, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número, Universidad Autónoma de Tlaxcala en coordinación con la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Calle del Bosque s/n Colonia Tlaxcala centro C. P. 90000, Tlaxcala, Tlax., México. Teléfono (246) 4621533 Mtra. Myriam Nayeli Villafuerte Vega, Ing. Kevin Urbano Águila Medina, fecha de última modificación, 30 de julio de 2026.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano.



Universidad Autónoma de Tlaxcala

Directorio

Dr. Serafín Ortiz Ortiz
Rector

Mtro. Alejandro Palma Suárez
Secretaría Académica

Dra. Margarita Martínez Gómez
Secretaría de Investigación Científica y Posgrado

Arq. Miguel Moisés García de Oca
Secretaría Administrativa

Mtra. Diana Selene Avila Casco
Secretaría de Extensión Universitaria
y Difusión Cultural

Dra. Gloria Ramírez Elías
Secretaría de Autorrealización

M. C. Roberto Carlos Cruz Becerri
Secretaría Técnica

Mtro. Irving Eduardo Ortiz Gallardo
Coordinador de la División de
Ciencias y Humanidades

Dr. Josué Antonio Camacho Candia
Director de la Facultad de Ciencias
para el Desarrollo Humano

Directorio Integra2

Editor General
Josué Antonio Camacho Candia
Universidad Autónoma de Tlaxcala
Recopiladores (México)
Enrique Hernández Arteaga
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Andrea Saldívar Reyes
Universidad Autónoma de Tlaxcala
Recopilador (España)
Antonio Luque de la Rosa
Universidad de Almería

Consejo Editorial
Agustín Daniel Gómez Fuentes
Universidad Veracruzana, México

Ángel Jiménez Ortiz
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Antonio Sánchez Palomino
Universidad de Almería, España

Claudia Teresa Domínguez Chavira
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Emma Espejel Aco
Asociación Mexicana de Terapia Familiar

Gloria Olivia Rodríguez Garay
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Faustino Medardo Tapia Uribe
Universidad Nacional Autónoma de México
CRIM, México

Felipe Cabrera González
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Guadalupe Mares Cárdenas
Universidad Nacional Autónoma de México,
Iztacala, México

Hugo Romano Torres
Universidad Nacional Autónoma de México
Fes Iztacala

Luz de Lourdes Eguiluz Romo
Universidad Nacional Autónoma de México

María del Carmen Santos Fabelo
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Pablo Covarrubias Salcido
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Patricia Plancarte Cansino
Universidad Nacional Autónoma de México,
Fes Iztacala

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Raúl Jiménez Guillén
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Sacnité Jiménez Canseco
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Coordinador de diseño, ilustración
y artículos en línea

Myriam Nayeli Villafuerte Vega
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Traductor

Edith Jiménez García
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Angélica Ortiz Barroso
Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla (UPAEP)

Asistentes editoriales

Ana Gabriela Juárez Benítez
USAER 02, Ahuashuatepec, Tlaxcala

Celia Natalí Chumacero Lagunas
USAER 3, Calpulalpan, Tlaxcala

Yanet Rafael Díaz
Unidad Básica de Rehabilitación, Tlaxcala.

Ivette Viridiana García Ramírez
Docente de Apoyo Psicopedagógico de Preescolar
en San Salvador El Verde, Puebla.

Guadalupe Pérez Juárez
Instituto de Seguridad y Servicios Sociales
de los Trabajadores del Estado, Tlaxcala

Diana Arroyo Hernández
Unidad Básica de Rehabilitación,
Panotla, Tlaxcala.

Areli Nava Lima
Profesional independiente

Mariel Cuahquentzi Pérez
Profesional independiente

Nohely Yazmin Padilla Atonal
Profesional independiente

Paloma Pérez Botis
Profesional independiente

Sinaí Mastranzo Pérez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Adriana Elizabeth Melgarejo Briones
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Tania Teresa Reyes López
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Jocelyn Ramos Domínguez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Kelly Denicia Flores
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Roxana Pluma Romo
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Indra Damaris Cervantes Aguilar
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Victoria Zainos Robles
Profesional independiente

Tania López Méndez
Profesional independiente

Ana Laura Bustamante Díaz
Profesional independiente

Soporte técnico, edición y actualización

Kevin Águila Medina
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Radai Coyotzi Corona
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Jaquelin Meneses Padilla
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Indice

Volumen 17 / Número 1 / Enero - junio 2026

5 Editorial

6 Responsabilidad situada en educación inclusiva y discapacidades. Perspectivas e intervenciones de profesionales docentes
Responsibility in inclusive education and disabilities. Perspectives and interventions by teaching professionals

María José Sánchez Vazquez y Paula Daniela Cardos

24 Violencia en el noviazgo: conductas percibidas por los adolescentes en sus familias-
Dating violence: perceived behavior in the family by adolescents

Magdalena Juárez Torres, Marisol Elizalde-Monjardin y Xolyanetzin Montero Pardo

35 Análisis de situaciones de juego libre y acompañado en niños de edad preescolar
Analysis of free and accompanied play situations in preschool-aged children

Ana Karen Romero García, Daniel Rosas Alvarez y Yulia Solovieva

46 Elementos configuradores del ambiente enriquecido en el entorno doméstico: un estudio comparativo en preescolares tlaxcaltecas
Configuring elements of the enriched environment in the home setting: a comparative study in preschool children from tlaxcala

María Isabel Solís-Meza y Josué Antonio Camacho Candia

Editorial

En este número de Integra2, Revista Electrónica de Educación Especial y Familia se continúa con el interés por abordar temas relacionados con la educación inclusiva, la educación especial, el desarrollo infantil y las relaciones familiares, desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

En el primer artículo, María José Sánchez Vázquez y Paula Daniela Cardós abordan la responsabilidad situada en educación inclusiva y discapacidades, particularmente desde las perspectivas e intervenciones de profesionales docentes. Las autoras articulan las nociones de responsabilidad y responsividad desde la Ética Profesional y analizan información obtenida de profesionales vinculadas con la inclusión educativa. El trabajo destaca la importancia de la deliberación sobre el rol profesional y de considerar las perspectivas de los diferentes implicados para favorecer respuestas colaborativas en favor de una educación inclusiva y justa.

En el segundo artículo, Magdalena Juárez Torres, Marisol Elizalde-Monjardín y Xolyanetzin Montero Pardo estudian la violencia en el noviazgo a partir de las conductas percibidas por adolescentes en sus familias. El estudio se realizó con 115 estudiantes de bachillerato de Mazatlán, Sinaloa, mediante el Cuestionario Maltrato en el Noviazgo. Los resultados muestran una mayor presencia de violencia psicológica, seguida de violencia física, sexual y económica, identificando condiciones de vulnerabilidad para las futuras relaciones de pareja de los adolescentes.

En el tercer trabajo, Ana Karen Romero García, Daniel Rosas Alvarez y Yulia Solovieva analizan situaciones de juego libre y acompañado en niños de edad preescolar. A partir de la observación de 10 participantes de entre 5 y 6 años, los autores compararon ambas condiciones de juego, encontrando que la participación del adulto se relaciona con un incremento en la frecuencia y complejidad de las acciones simbólicas y verbales. El estudio destaca el papel de la mediación adulta en el desarrollo del juego simbólico y la expresión verbal durante la edad preescolar.

Finalmente, María Isabel Solís-Meza y Josué Antonio Camacho Candia presentan un estudio sobre los elementos configuradores del ambiente enriquecido en el entorno doméstico, comparando preescolares de zonas rurales de Tlaxcala con diagnóstico o sospecha de Trastorno del Espectro Autista y niños con desarrollo típico. Los resultados muestran diferencias en los patrones de uso, exploración e imitación de los objetos disponibles en el hogar, mientras que las habilidades cotidianas relacionadas con la alimentación no presentaron diferencias sustanciales. El trabajo plantea el entorno doméstico como un espacio accesible para favorecer la estimulación del desarrollo infantil, particularmente en contextos sin servicios de educación especial.

Dr. Josué A. Camacho Candia
Editor General

Responsabilidad situada en educación inclusiva y discapacidades. Perspectivas e intervenciones de profesionales docentes

Responsibility in inclusive education and disabilities. Perspectives and interventions by teaching professionals

MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ VAZQUEZ¹
PAULA DANIELA CARDÓS²

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Resumen

Este trabajo se inserta en una investigación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina (2024-2027), destinada a realizar aportes al debate actual del rol ético-profesional en las intervenciones, con especial atención a lo psicoeducativo. Desde lo metodológico, se trata de un diseño que incluye material documental y un estudio de casos sobre informantes clave. En esta oportunidad, desarrollamos las articulaciones de nociones centrales en Ética Profesional, tales como responsabilidad y responsividad. Además, presentamos el análisis realizado sobre la obtención de información a profesionales docentes vinculadas con la inclusión educativa y referidos a sus perspectivas sobre las intervenciones en personas con discapacidades. El propósito final ha sido establecer de qué modo asumen su identidad profesional desde el compromiso situacional. En términos generales, se ha observado una preocupación respecto a la adecuación o no del propio desempeño profesional desde una responsabilidad de tipo normativa. Asimismo, se pudo establecer que, cuando es posible deliberar sobre el rol desempeñado, esto permite el ejercicio de una respuesta responsiva, considerando la perspectiva de todos los implicados y el desafío por una salida colaborativa en favor de una educación inclusiva y justa para este colectivo.

Palabras clave: *Educación inclusiva, discapacidades, responsabilidad normativa, responsividad, profesionales docentes.*

¹ORCID: 0000-0002-4924-8328

Correo electrónico:
mjsvazquez@psico.unlp.edu.ar

²ORCID: 0000-0003-4689-4460

Correo electrónico:
pcardos@psico.unlp.edu.ar

Recepción: 16 de Mayo del 2026 **Revisión:** 27 de Junio del 2026 **Aprobación:** 07 Julio del 2026

Abstract

This study forms part of a research project at the Universidad Nacional La Plata, Argentina (2024–2027), aimed at contributing to the current debate on the ethical and professional role in interventions, with a particular focus on the psycho-educational aspect. Methodologically, the study employs a design that incorporates documentary material and a case study of key informants. In this study, we explore the interrelationships between central concepts in Professional Ethics, such as responsibility and responsiveness. Furthermore, we present an analysis of information gathered from teaching professionals involved in educational inclusion, focusing on their perspectives regarding interventions with people with disabilities. The ultimate aim has been to establish how they assume their professional identity through situational commitment. In general terms, a concern has been observed regarding the adequacy or otherwise of their own professional performance from a normative responsibility perspective. Furthermore, it was established that, when it is possible to deliberate on the role played, this allows for the exercise of a responsive approach, taking into account the perspectives of all those involved and the challenge of finding a collaborative solution in favour of inclusive and fair education for this group.

Key words: *Inclusive education, disabilities, normative responsibility, responsiveness, teaching professionals.*

Introducción¹

No se trata de caridad sino de solidaridad, del ejercicio de una ética
en la cual el abandono del semejante es siempre muerte
de una parte de uno mismo.
(Silvia Bleichmar, *No me hubiera gustado morir en los 90*)

El informe del Foro Internacional “*Todas y todos los estudiantes cuentan*” (UNESCO, 2019) destaca que el concepto de discapacidad está en constante evolución, incidiendo también en los modos de entender la educación inclusiva. La condición de discapacidad suele ser un agravante en los grupos marginados y con características de vulnerabilidad preocupante. Esto mismo ha puesto el foco de atención tanto en las disparidades existentes en el acceso real a los sistemas educativos como en la calidad de la educación impartida para estos colectivos (Florian, 2019).

Atendiendo cuáles han de ser las características claves de una educación inclusiva real, el citado Informe señala la importancia de una “deliberación de la planificación sobre la diversidad en todos los niveles” (UNESCO, 2019, p.10). Estos niveles incluyen: el sistema político-económico, el sistema de gestión y lo intersectorial; el microsistema áulico y sus ajustes razonables; la identificación y eliminación de obstáculos que condicionan la participación; la creación del derecho a oportunidades para el aprendizaje permanente y el apoyo continuo a los agentes docentes y a su desarrollo profesional. Respecto de este último punto se entiende que

¹Agradecemos a Juan Ignacio Ávila, Débora Delicostas, Julia Fila, María Florencia Gómez, Lautaro Guerrero, Irina Iglesias, Antonina Krugel Mailasi y Giuliana Perin, pertenecientes al equipo de investigación a nuestro cargo, por su colaboración en el tratamiento y análisis conjunto del material empírico relevado en este estudio.

“sólo es posible atender de forma efectiva la diversidad si los profesores y escuelas cuentan con apoyo de forma sistemática, estructural y constante” (p. 10). Los agentes que intervienen en entornos áulicos inclusivos necesitan, pues, formación e información continua, en la intención de deliberar e incorporar una gama de medidas y recursos individualizados en sus contextos de actuación. La formación del agente educativo, tanto en su inicio como en forma continua, resulta un aspecto central. Se destaca la implementación de nuevas estrategias, tales como la creación de comunidades de aprendizajes entre docentes, programas de tutorías y ayudas particularizadas según el puesto de trabajo. Tal como Figueroa et al (2021) sostienen, desde una perspectiva integral y sinérgica, este tipo de estrategias permiten una responsabilidad profesional conjunta para la planificación de acciones específicas en el aula.

Ancaya-Martínez, et al. (2024) focalizan en la formación docente para la inclusión y la eficacia en los medios utilizados a lo largo de todo el trayecto formativo y no sólo como un componente adicional. Se rescata el valor de la formación en relación al uso de tecnologías asistivas, el trabajo colaborativo y la adaptación curricular a las necesidades y capacidades de cada estudiante; facilitando, así, la equidad educativa. Señalan que esta formación es crucial para los educadores asegurando, de este modo, que todos los aspectos del aprendizaje y de la enseñanza sean abordados de un modo holístico. Sin embargo, sostienen los autores, existen todavía diversos obstáculos para que estos propósitos formativos puedan implementarse, tales como la resistencia institucional y la escasez de recursos relacionada a la falta de alineación entre la política educativa, la administración escolar y las estrategias de enseñanza particulares implementadas.

Muñoz et al. (2015), amplían el análisis de las dificultades -obstáculos o barreras- que existen en los contextos educativos para generar actitudes docentes beneficiosas sobre la educación inclusiva, tanto en la formación inicial como en la actuación profesional posterior. De acuerdo a las opiniones y perspectivas de estos actores, estas dificultades pueden sintetizarse en a) escasez de recursos personales y materiales en relación a la cantidad de alumnos por clase-docente; b) mínimo convencimiento respecto a la viabilidad del modelo educativo vigente, que incluye al alumnado con discapacidad, frente al elevado requerimiento social e institucional, respecto de los objetivos de la educación; c) limitada implicación docente y falta de reconocimiento de su labor en la innovación educativa y en la colaboración efectiva. Entre sus resultados, se destaca que el trabajo en equipo de docentes generales y de diferentes especialidades suele valorarse sumamente necesario y representa una oportunidad viable para contribuir al cambio de determinadas actitudes en la población educativa y la cultura escolar al respecto.

Para Rodríguez Fuentes et al. (2021) la actitud docente es percibida, por los propios agentes educativos, como un elemento clave en el quehacer profesional en favor de la inclusión. Esta actitud supone “un compendio de conocimientos, sentimientos y acción” (p. 2) frente a la tarea desarrollada; siendo clave el trayecto formativo. De este modo, estos autores concluyen que la verdadera inclusión, no solo se refiere a lo curricular, sino que incluye, también, una actitud afectiva y relacional con el alumnado diverso. La implementación de programas específicos de formación permanente para docentes en ejercicio ayudaría a optimizar estas actitudes esperables para la educación inclusiva.

En ámbitos latinoamericanos, Vega Gonzales (2021), Sánchez Coneo et al. (2025), López y Vinacur (2024) analizan y sintetizan información proveniente de diversas investigaciones sobre los principales elementos que afectan la labor de docentes de estos países para el desarrollo de la educación inclusiva y condicionan el tipo de responsabilidades asumidas. Los aspectos considerados son: formación, percepciones y actitudes docentes. Si bien, en la región, existe un desarrollo

considerable sobre la normativa legal en la temática, se evidencian fallas en su aplicación efectiva. Las dificultades radican en: una insuficiente preparación docente, la falta de herramientas acordes para la tarea pedagógica y el conocimiento adecuado respecto a metodologías inclusivas tales como el Diseño Universal de Aprendizaje. A ello, se suma las percepciones de las y los docentes de la atención en la diversidad como una sobrecarga laboral, en vez de una oportunidad. Por otra parte, existe una considerable carencia de recursos e infraestructura deficiente en las escuelas de gestión pública, lugares donde la inclusión se plantea como un objetivo. Finalmente, se observa una falta de sensibilización comunitaria, la cual obstaculiza una inclusión real desde el compromiso colectivo.

De similar modo, Paya Rico (2010) expresa que la intervención en la región se orienta a brindar un soporte teórico que permita la implementación de políticas educativas inclusivas, aunque afirma que existen brechas entre lo propuesto y la realidad. Entre las conclusiones, el autor plantea que existen diferencias significativas entre la formación de los profesionales de los países latinoamericanos y los europeos. Esto conduce a la necesidad de una capacitación docente más uniforme y continua en la región, con el propósito de poder adaptar las estrategias educativas y uso de herramientas tecnológicas a las necesidades de sus estudiantes locales. A su vez, se señala la importancia de la colaboración de familias, estudiantes y autoridades con la labor docente. Finalmente, destaca que, a pesar de las deficiencias de organización, recurso e infraestructura, las y los docentes de países latinoamericanos han evidenciado una actitud positiva en relación a la educación inclusiva; lo cual resulta altamente beneficioso para continuar con el cambio sostenido deseado.

Vargas Cogollo (2025), en base a una investigación documental situada en los últimos quince años, ha realizado un estudio sobre opiniones de docentes en referencia a la educación inclusiva de personas con discapacidades. Sus resultados dan cuenta de que la percepción de las y los docentes varía en función de la consideración de sus objetivos principales: una parte sostiene que la educación inclusiva representa una oportunidad para promover una mayor flexibilidad y equidad, mientras que otra parte participante consideran la educación inclusiva como un desafío debido a la necesidad de mayor formación, planificación y recursos. La principal barrera identificada refiere a la falta de formación docente. Cuando se percibe de manera positiva la inclusión, se afirma que los entornos escolares brindan importantes oportunidades para la socialización e interacción, lo que promueve el desarrollo de habilidades sociales, la formación de vínculos afectivos y el sentido de pertenencia, así como un mayor avance académico. Esto sugiere que existe una relación entre las actitudes positivas de las y los docentes hacia la inclusión y mejores resultados académicos y sociales para los estudiantes con diversas necesidades educativas, subrayando la importancia de un entorno de aprendizaje inclusivo.

Nuestra investigación en la Universidad Nacional de La Plata (período 2024-2027) tiene como objetivo general aportar al debate actual del rol ético-profesional en el marco de las intervenciones, con especial atención a lo psicoeducativo. En el presente trabajo, nos centramos en las intervenciones docentes en contextos de educación inclusiva. Desde el punto de vista metodológico, se trata de un diseño que incluye material documental y de campo recopilado a informantes clave. En esta oportunidad, desarrollamos, por una parte, las articulaciones teórico-aplicadas de nociones centrales en Ética Profesional, tales como responsabilidad, reconocimiento, cuidado del otro, compromiso y responsividad. Por otra parte, presentamos el análisis realizado por nuestro equipo sobre la obtención de datos primarios a partir de entrevistas a profesionales vinculados con la inclusión educativa y referidos a sus perspectivas sobre las intervenciones con personas con discapacidades en entornos educativos. El propósito final de este análisis ha sido intentar establecer “las razones

para actuar“ (Cullen Soriano, 2019) que poseen quienes se dedican profesionalmente a personas con discapacidades, para asumir una identidad profesional responsable y de compromiso situacional. Consideramos las prácticas inclusivas para el colectivo mencionado basadas en el conocimiento y reflexión sobre las barreras que producen la exclusión en las aulas, al tiempo que propiciamos su eliminación en términos de ayudas y/o apoyos tendientes a reconducir la inclusión necesaria (López Melero, 2011).

En primera instancia, presentamos los significados de los conceptos de responsabilidad y responsividad desde su etimología y desde el análisis antropológico-filosófico de la condición humana en términos de intersubjetividad y reconocimiento. En segundo lugar, aplicamos estos sentidos sobre la responsabilidad-responsividad a la acción profesional en el ámbito educativo y el desempeño del rol frente a un otro que convoca. Finalmente, exponemos y analizamos resultados obtenidos sobre informantes-clave (casos) que se desempeñan en educación inclusiva y sus actitudes responsables-responsivas.

Rastreo etimológico y sentidos de los conceptos de responsabilidad y responsividad

Desde una mirada ética, presentamos el análisis etimológico respecto de los vocablos de responsabilidad y responsividad, en virtud de establecer su etimología y sentidos adquiridos y su aplicación a los propósitos de nuestro trabajo.

El término “responsabilidad” es relativamente novedoso en la historia de la sociedad moderna occidental. Aparece en el Derecho Romano recién en el siglo XVIII -ligado al tema de la culpabilidad-, cuyo significado perdura en la vía jurídica hasta nuestros días. En un trabajo anterior (Sánchez Vazquez, 2015) hemos señalado cómo el vocablo presenta derivaciones muy interesantes respecto a la familia de palabras articuladas: desde su origen latino, el término se relaciona con el verbo *spondere* (y su versión posterior, *respondere*). Este alude a 'prometer solemnemente', 'jurar', 'asumir una obligación'; ligado, también, al sustantivo *sponsio*, que significa directamente 'obligación'. Así, el *sponsio* correspondía a la promesa asumida y sellada frente a la comunidad por los prometidos (*sponsi*) en el acto del matrimonio (acto del *spóndeo*). El significado de la obligación asumida en acto frente a otros es el que se conecta inicialmente al concepto de responsabilidad y perdura, incluso, hasta nuestros días. Desde los sentidos posteriores y diversos que impregnan esta noción, tal como sostiene Ricoeur (2003), la responsabilidad se vuelve “un concepto deslumbrante” (p. 58). Según el análisis del autor, en el Derecho Moderno, el concepto gira desde una primera idea de imputación de la acción hacia la cuestión de la retribución esperable en el marco del contrato social; retribución que consiste en reparar el daño o sufrir la pena. Sin embargo, Ricoeur destaca no olvidar la atribución necesaria de la acción realizada a su actor, donde la adscripción en primera persona -el “¿quién obra?”- no debería perderse de vista nunca. En esta línea, y vía la transformación moral del concepto de responsabilidad, Ricoeur se pregunta:

¿Hasta dónde se extiende en el espacio y en el tiempo la responsabilidad de nuestros actos? (...) Una respuesta parcial está contenida en la consideración de la extensión de los *poderes* ejercidos por humanos sobre otros humanos y sobre su ambiente medio común (pp. 68-69).

Una primera reflexión que podemos establecer a partir de la sugerencia ricœurana, es entender que la responsabilidad implica asumir una autoría sobre la acción realizada y su poder y efectos concomitantes; en especial, cuando acciones altamente especializadas y cualificadas -las profesiones docentes, por ejemplo- son ejercidas (*sic*) “por humanos sobre otros humanos...”.

Sumada a esta línea de análisis ético-jurídico, podemos situar el concepto de

“compromiso” que se liga al tema de la responsabilidad. Se trata de entender qué significa la idea de “comprometerse” más allá de lo meramente prescriptivo. En efecto, volviendo a nuestro ejemplo del “acto del *spondeo*”, este acto pareciera incorporar otros sentidos que el de la mera formalidad jurídica del acto. Patiño González (2007) sostiene que la afirmación que supone el ‘sí’ del compromiso matrimonial, es mucho más que una mera declaración afirmativa. Lo que representa ese sí es una donación de la persona misma. Una donación al otro, un “heme aquí para ti” (p. 209). La responsabilidad se vuelve así un acto de compromiso, donde se da, se ofrece algo de lo propio al otro, en el marco de determinados contextos relacionales.

Respecto al vocablo específico español “responsividad”, la etimología también nos remite al latín antiguo. El término se conecta directamente con el verbo *respondere* y a un término del latín tardío: *responsivus*. Este vocablo deriva en lenguas actuales con términos similares: en inglés, *responsiv*; en alemán, *responsivität*, en alemán; *responsivité*, en francés (Muñoz Terrón, 2010). En su uso actual en español, la palabra “responsivo/a” suele utilizarse de modo indistinto con la palabra “responsable”; definiéndose como “perteneciente o relativo a la respuesta” (RAE, 2014). O sea, aparece el uso generalizado referido al “dar una respuesta”, lo que puede significar dar cuenta de algo ante alguien. Existen diferenciaciones más precisas del término *responsive* en su uso en inglés. En efecto, existe una ligazón terminológica y de sentido entre los vocablos ingleses *responsive* y *responsiveness*, puestos que poseen significados relacionados con la idea de sensibilidad (*sensitivity*; “*ser sensible*”) y receptividad (*receptiveness*; “*ser receptiva/o*”). En su conjunto estos tres términos relacionados remiten “a la capacidad de reaccionar y al grado de reacción a un estímulo, a una influencia o a un tratamiento, y en general, al hecho de responder y a la capacidad de dar (o no) respuesta” (Muñoz Terrón, 2010, p. 37).

Finalmente, nos recuerda el autor, el uso científico-académico inicial de la noción de “responsividad” se debe a Kurt Goldstein (psiquiatra, 1878-1965). Este médico define, por un lado, la salud como capacidad de respuesta [*responsiv*] del organismo en relación con su entorno, y por otro, a la enfermedad en términos de carencia, insuficiencia o trastorno de esta capacidad de respuesta. Debemos al filósofo Waldenfels el tratamiento original del concepto de “responsividad” -relacionándolo con el concepto de organismos receptivos de Goldstein- e incluyéndolo como un término basal de su Fenomenología Responsiva, con aportes de Merleau-Ponty, Husserl y Heidegger².

En síntesis, la ligazón histórico-semántica de los conceptos de responsabilidad y responsividad nos permite relacionar sus significados a nociones tales como obligación, atribución, poder y compromiso; pero, a su vez, con sensibilidad y capacidad de ser receptivos, de estar para el otro.

El responder, la reciprocidad y el *pathos* en la condición humana

Nos interesa, de modo particular, el análisis del término “responsividad”. Este suele ser un concepto menos utilizado en la Ética, aunque de suma importancia para entender el concepto general de responsabilidad. Si bien, en un nivel etimológico, puede entenderse como un concepto similar al de responsabilidad, tal como sostiene Muñoz Terrón (2010): “la riqueza de sentidos se explicita a la luz de una *fenomenología* que se denomina *responsiva*, en la medida en que se articula en torno al *responder como dimensión fundamental de la existencia*” (p. 38, cursivas nuestras).

² El tratamiento y desarrollo de la línea filosófica conocida como “Fenomenología Responsiva” exceden los objetivos de este trabajo. Al respecto, véase Waldenfels (1997).

En efecto, si tomamos la idea del responder como una dimensión fundamental de la condición humana, podemos avanzar hacia la problemática relacional del existir. Cada quien, en los diversos contextos de actuación, necesita de una intersubjetividad recíproca para poder sostener su existencia. Esta condición incluye el reconocimiento de lo propio y del otro semejante-diverso (Ricoeur, 2006). En el constante intercambio humano somos, a la vez, agentes (actuales) y padecientes (receptores) de la acción de uno y de otro; siempre en una alternancia continua que delata la inexcusable condición humana: somos seres autónomos y vulnerables. Respondemos en el co-vivir, no podemos dejar de hacerlo. La responsividad, como respuesta de alguien hacia un otro, remite a “un *pathos* entendido como algo que nos sucede” (Leyva Martínez, 2015, p. 5) y, en consecuencia, nos afecta. En cada momento de nuestra existencia “estamos siendo afectados por algo [o alguien]” (Waldenfels, 1997, p. 27). Esto nos permite entender que la respuesta que damos frente a un otro en los diferentes contextos de actuación no depende, en realidad, de nuestra iniciativa, sino del modo en que somos afectados.

Domingo Moratalla (2013) afirma: “estamos enredados con otros” (p. 88), y es en ese enredo narrativo, de tramas particulares, donde cada quien va desplegando su *conatus* -en alusión a la expresión de Spinoza (2005) y referida al “esfuerzo por existir”-. En este encuentro de existencias, los unos y los otros con sus identidades se cruzan, se afectan, se relacionan y responden (actúan), integrando sus experiencias vitales.

Ahora, ese otro que nos afecta con su existencia puede vivirse y sentirse no siempre como un semejante, sino como alguien extraño, frente al que tengo que responder. Desde categorías fenomenológicas, el tratamiento de aquello que es extraño adquiere dimensiones interesantes, diversas y conectadas: lo extraño es lo ajeno (lo que pertenece a otro), lo foráneo o forastero (lo que es de otro ámbito, desde fuera, lo extranjero) y lo diferente (lo que es distinto o desconocido). Un extraño por el cual también puedo ser afectado (*pathos*) y, en consecuencia, ante quien puedo responder.

En base a estas afirmaciones, entendemos este rasgo originario de la reciprocidad responsiva como parte de lo estructural humanitario, aunque no necesariamente su realización efectiva. La necesaria condición de reciprocidad humana “no determina ni define como tal la naturaleza y la disposición -buena o mala, positiva o negativa, pacífica o conflictiva- de la relación misma” (Cantillo, 2017, p. 60). Las relaciones humanas se van perfilando sobre esta base antropológica relacional, pero entendiendo que es la cultura que nos atraviesa -lo endocultural e histórico, pero también los modos particulares y singulares de apropiación cultural- lo que, en definitiva, otorga sentido a las relaciones humanas en los diferentes contextos de actuación. Entonces, quien aparezca en mi haz de relaciones y demande una respuesta de mi parte, se me volverá “amigo u hostil, acogedor o amenazador, semejante o radicalmente extraño” (Cantillo, 2017, p. 61); dando posibilidad, en el responder, a su reconocimiento efectivo o a su negación mortificante.

Lo deliberativo-responsivo en las acciones profesionales

Llegado a este punto, nos preguntamos: ¿qué acción ética será un acto profesional responsable cuando somos convocados por un otro semejante/extraño que nos demanda en la intervención?

Sostenemos que una acción profesional responsable comporta una instancia deliberativa frente al obrar; en la intención de superar el mero ejercicio de roles desempeñados al modo de recetas preestablecidas. Según Domingo Moratalla (2023), ser prudente y ponerse en el lugar del otro son elementos fundamentales a la hora de responder deliberadamente frente a otros que demandan nuestra acción.

En relación al primer aspecto, y siguiendo el pensamiento aristotélico, ser prudente puede situarse como la posibilidad de buscar respuestas justas en casos concretos, de ejercer una sabiduría práctica que me permita elaborar un juicio moral en situación (Ricoeur, 2008) y elegir un curso de acción entre lo contingente, entre los diferentes rumbos a seguir para la toma de decisiones. Esta deliberación prudencial buscará un equilibrio, siempre tensionante, que sopesa y conjuga criterios universales (lo normativo general) y criterios particulares-singulares (lo situacional específico o propio).

Una cuestión interesante, haciendo referencia a esta sabiduría práctica, es si esta es una característica propia de algunos seres humanos -en el sentido de “nacer con ella”- o, lo que nos parece acertado, tenemos que suponer la capacidad de la prudencia como una potencia, como un hábito -en línea aristotélica, una virtud-, que ha de formarse y puede adquirirse. Este planteo se vuelve importante para la formación de profesionales, de los cuales se espera un compromiso con los sujetos de su práctica y con la comunidad toda. Incorporar la prudencia responsable como una cualidad a formar es relevante para mantener la legitimidad y la confianza social de la profesión cada vez que se lleva a cabo el desempeño del rol (Cortina y Conill, 2000).

En cuanto al segundo aspecto de la deliberación -el ponerse en el lugar del otro-, se coloca el acento en lo que esperamos de este proceso prudencial. Es necesario considerar a la deliberación algo más que un método estratégico o un mero cálculo de costos-beneficios. La actitud deliberativa, como reflexión *in situ*, posibilita el dar cuenta de una mayor sensibilidad y presencia en los contextos que habitamos con otros (Domingo Moratalla, 2023). Recuérdese, el significado en inglés del vocablo responsabilidad, relacionado a las nociones de sensibilidad y receptividad (*responsive- responsiveness- sensitivity- receptiveness*). En la toma de decisiones, estas actitudes son necesarias para poder tener en cuenta, poder considerar otros modos de estar en el mundo y de comprenderlo.

En este punto, incorporamos la idea de perspectiva, tal como la ha delimitado el pensador español Ortega y Gasset. La sensibilidad a la cual nos referimos supone poseer la convicción de que el mundo se nos da en perspectiva: mi punto de vista, el de los otros; ninguno y todos a la vez verdaderos. Según Ortega y Gasset (1991 [1925]): “una misma realidad se quiebra en muchas realidades divergentes cuando es mirada desde puntos de vista distintos” (p. 323). Ninguna auténtica por sí misma, sino todas a la vez, surgiendo el desafío de la integración. No consiste tan sólo en considerar al otro desde mi punto de vista; sino entender que todas las posiciones implicadas en una situación conforman su realidad, con igual grado de verdad y autenticidad (Domingo Moratalla, 2023).

Finalmente, el resultado de una deliberación prudencial -que no es mera responsabilidad normativa-, no puede ser otro que una actitud de hospitalidad (Ricoeur, 2008); la que permite el encuentro y la recepción, recibir al otro extraño y semejante a la vez. Con Patiño González (2010) afirmamos que la capacidad ético-responsiva nos coloca, en consecuencia, “ante una dimensión que escapa al logos tradicional y nos ubica en una ética que hunde sus raíces en la alteridad” (p. 198).

A modo de síntesis, los ítems desarrollados sobre los sentidos otorgados a la responsabilidad, la condición humana relacional y el acto profesional desde la deliberación prudencial (responsividad) nos introducen en la especificidad del acto profesional docente. En el marco de la investigación, situando los diferentes contextos educacionales, nos preguntamos, por un lado, ¿qué perspectivas van construyendo los agentes profesionales sobre las personas con discapacidades, en especial infancias y adolescencias?, ¿qué derechos, capacidad de autodeterminación y/o vulnerabilidades les adscriben? Por otro lado, y en relación a sus actuaciones docentes-profesionales -objeto de esta presentación-, ¿cómo conciben la responsabilidad en el desempeño del

rol y en el marco de lo normativo-prescriptivo?, ¿de qué modo intervienen considerando una responsividad deliberada y situada con el colectivo personas con discapacidades? ¿cómo articulan sus prácticas ético-profesionales en relación a los diferentes actores implicados (corresponsabilidad)?

Procedimientos metodológicos

El proyecto de investigación general corresponde a un estudio teórico-bibliográfico (Montero y León, 2005), con incorporación de información empírica. Incluye, de modo principal, un primer diseño donde se trabajan datos secundarios a partir del tratamiento de bibliografía elaborada en la región latinoamericana. La unidad de análisis se centra en la reformulación y actualización del concepto de Psicoética y su aplicación al ámbito de las intervenciones psicoeducativas.

En esta oportunidad presentamos, además, uno de los estudios integrados a nuestro proyecto, el que está conformado por un diseño empírico, exploratorio-descriptivo, de tipo cualitativo. De este modo, la investigación se fortalece con la inclusión de datos primarios a partir de la realización de entrevistas a informantes-clave. El mismo ha tenido el objetivo de relevar perspectivas actuales formadas sobre las intervenciones profesionales en el ámbito psicoeducativo, desde el eje ético-procedimental. Corresponde a un Diseño de Estudio de Casos (EC) (Archenti, 2007; Sánchez Vazquez et. al, 2016), permitiéndonos estudiar, desde un propósito ideográfico, el modo en que aparecen entrelazadas diferentes propiedades y sentidos que los participantes van otorgando, otorgando sus perspectivas.

El estudio empírico respectivo fue llevado a cabo en Tlaxcala (México), con entrevistas semidirigidas realizadas a cinco informantes clave (IC), profesionales docentes, con intervenciones actuales en lo psicoeducativo. Detallamos los casos relevados en función de su titulación, área de especialidad, años de ejercicio profesional y cargos actuales, a saber:

M (1). Títulos: Licenciatura en Educación Especial, Maestría en Educación Especial y Maestría en Tecnología Educativa. Cargo actual: Docente de Educación Universitaria, en formación de asignaturas del tronco común o específicas de carreras de Educación Especial. 23 años en ejercicio profesional. Área de especialización: Educación universitaria de Educación en línea, uso de plataformas, TIC's

M (2). Títulos: Licenciatura en Educación Especial. Maestría de Innovación Educativa. Directora de Centro de Atención privado (23 pacientes). Cargos actuales: Educadora especial en un Centro de Atención Múltiple (CAM). 16 años en ejercicio profesional. Área de especialización: Trastornos del lenguaje.

M (3). Títulos: Licenciada en Educación Especial. Maestría en Educación Básica. Cargos actuales: asesora del área de discapacidad visual a nivel estatal. Cargos actuales: Docente universitaria en Licenciatura en Intervención Educativa y en Licenciatura en Educación Especial. Colaboradora en una Asociación Civil. 15 años en ejercicio profesional. Área de especialización: Atención a personas con discapacidad visual.

M (4). Títulos: Licenciatura en Educación Especial. Maestría en Aptitudes sobresalientes. Doctorado en Educación General. Cargos actuales: Directiva del Servicio Público Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Docente del área de la discapacidad motriz de la docencia universitaria. 30 años en ejercicio profesional. Área de especialización: Educación especial y aptitudes sobresalientes.

M (5). Títulos: Profesora de educación primaria. Licenciada en Educación Especial. Maestría en Educación Especial. 41 años en ejercicio profesional. Cargos actuales: Supervisora de Educación especial en la Secretaría de Educación Pública. Área de especialización: Gestión educativa e identificación y atención de alumnos sobresalientes.

Se delimita como unidad de análisis las perspectivas de estas participantes

respecto a su saber-hacer ético-profesional en contextos educativos.

La muestra intencional para este estudio de casos ha sido seleccionada por juicio teórico y oportunista; en este sentido, es quien investiga “[el que] selecciona casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir las teorías o conceptos ya desarrollados” (Soneira, 2006, p. 156); conceptos que en nuestro estudio corresponden al diseño bibliográfico previo.

Los criterios de inclusión en esta casuística han sido: (A) Poseer al menos un título de grado, entre ellos: Licenciada/o en Psicología, Profesor/a en Psicología, Psicopedagoga/o, Docente de Nivel Primario, Docente de Nivel Secundario, Docente de Nivel Universitario, Docente en Educación Especial, Trabajador/a Social, o títulos similares en la Región Latinoamericana y del Caribe; (B) Estar en actuación profesional en el área de Educación en el año en curso (2024); (C) Poseer al menos un cargo actual, a saber: Docente de nivel, Profesor de área, Integrante de Equipo Profesional, Personal Directivo o Gestión Superior en Institución, o similar de acuerdo al ámbito de aplicación³.

El guion de la entrevista ha sido construido ad-hoc sobre los conflictos/dilemas actuales que se presentan en el campo de actuación particular y el tratamiento ético que conlleva la intervención desde el rol profesional. Las dimensiones utilizadas fueron: (A) Área de injerencia y experticia; (B) Actuación profesional actual y pasada; (C) Situaciones conflictivas o dilemáticas actuales en el ejercicio del rol (con los estudiantes, con los colegas de la disciplina, con colegas de otras disciplinas, con la institución, con familiares); (D) Modos de resolución de los conflictos/dilemas desde una perspectiva ética; (E) Metarreflexión de la propia actuación profesional en clave ética.

En todos los casos fue solicitado el consentimiento informado de las participantes, de acuerdo a sus condiciones particulares. La participación ha sido libre y voluntaria. Se solicitó permiso en cada caso para filmar la entrevista semidirigida. La información recopilada ha sido resguardada bajo la regla de la confidencialidad sobre los datos brindados, asignando códigos y realizando un manejo discrecional de información al interior del equipo de investigación. Para el presente trabajo, y de acuerdo al tratamiento de datos en los EC, las viñetas han sido cuidadosamente seleccionadas a fin de ilustrar nuestras afirmaciones, respetando siempre la privacidad de nuestras participantes.

Respecto a los criterios de calidad del estudio (Mendizábal, 2007), la triangulación planificada a partir de la integración de los datos bibliográficos y de campo, la obtención rica de información en el caso por caso y el compromiso sostenido con el trabajo investigativo han aportado a la investigación criterios

³ En México, la inclusión educativa se lleva a cabo a través de programas en el marco de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM) relacionados con el Programa Nacional para la Inclusión y Equidad Educativa (PNIEE). Según afirman Niembro et al. (2022):

En la búsqueda de una educación de calidad se han agrupado a los individuos en dos grupos, siendo uno de estos el que abarca a las personas con quienes la educación especial se vuelve indispensable (...) se atiende el retraso mental, trastornos auditivos, del lenguaje, así como visuales, impedimentos motores, siendo esta atención brindada en su mayoría en centros o escuelas de educación especial, integrando su atención por medio de USAER en escuelas regulares. El segundo grupo es el de atención a personas con necesidades de educación especial complementaria al proceso educativo regular, siendo atendidos alumnos con dificultades en el aprendizaje, de lenguaje y conducta, por lo cual la atención es dada en unidades de grupos integrados, centros de educación especial, entre otros (p. 47).

relevantes sobre su validez (credibilidad cualitativa). La investigación ha incorporado, asimismo, los criterios de seguridad -respetando estándares de trabajo normatizados- y confirmabilidad -incluyendo el monitoreo de colegas locales en distintas etapas del estudio-. Por otra parte, se espera que el estudio obtenga un nivel adecuado de transferibilidad por su novedad temática, el que permita aplicar el conocimiento generado a diversos contextos de injerencia profesional y de formación superior. En este caso, se plantea como propósito completar este criterio de transferibilidad con el relevamiento de datos en otra zona geográfica (Buenos Aires, Argentina), lugar donde se asienta geográficamente la investigación presentada.

Resultados

Fueron realizadas y analizadas cinco entrevistas semiestructuradas a informantes clave (casos). Exponemos los resultados de acuerdo a las dimensiones construidas en esta oportunidad y centradas en: (1) la responsabilidad normativa (prescriptiva) y (2) la responsabilidad deliberativa (responsividad).

(1) La responsabilidad que denominamos normativa puede entenderse como aquellas consideraciones prescriptivas incorporadas al ethos profesional, las que dan cuenta del universo de prácticas consensuadas y reguladas por la comunidad de pertenencia. El cumplimiento de este mundo prescriptivo favorece la legitimidad social de la profesión; de modo tal que existe un conjunto ideal de acciones esperables en las distintas prácticas profesionales y sus intervenciones, los que vuelven a la profesión valorada por la sociedad en la que se inserta. Las y los profesionales van incorporando, durante su formación, estos parámetros normalizados de actuación como parte de su identidad. El ámbito educativo supone una organización jerárquica y dinámica. Es necesario el acatamiento de la lógica institucional en la que se inserta el desempeño del rol; pero, también, una actitud crítica de acuerdo a las problemáticas educativas particulares afrontadas y donde se juega la identidad profesional en términos de conocimiento, autonomía y la responsabilidad. Aún con las diferencias que encontramos en los sistemas educativos de distintas regiones, podemos afirmar el necesario pasaje de un mero ethos burocrático, ligado a la norma general, hacia un ethos profesional de calidad y situado en la actuación real (Cortina y Conill, 2000).

Desde estas consideraciones, las narrativas obtenidas a partir del guión de las entrevistas fueron trabajadas y organizadas teniendo en cuenta indicadores tales como: (1.A.) Referencia a documentos prescriptivos (resoluciones ministeriales, normas, leyes, reglas, de diferente nivel de injerencia), los que son entendidos como encuadre y/o guía que orientan una práctica profesional específica y que demarcan los pasos a seguir respecto de una acción esperable; y, (1.B.) Aplicación de criterios éticos generales a casos particulares, situando un principio o regla ética y relacionando su posición ética (su ethos) con el caso particular en el contexto de actuación profesional.

En relación al punto (1.A), los relatos pueden ir variando en diferentes posiciones deontológicas, más o menos alejadas de un deber-ser ideal. Por un lado, puede aparecer un cumplimiento “al pie de la letra” de la norma o regulación establecida, con una postura heterónoma, en un afán de seguimiento en toda y cualquier circunstancia posible. Por otro lado, muchas veces se toma la decisión de exceptuar la norma aunque se la acepta de modo ideal. Se niega la aplicación de alguna acción prescrita al caso particular, demostrando así una postura revolucionaria o, al menos, conflictiva. Por último, un cuestionamiento reflexionado, colocando el universo normativo en interrogación, sin aceptación pasiva ni negación total. Esta última postura denota una posición autónoma crítica, en la intención de poner en cuestión criterios generales y evitando una aplicación automática al caso particular-singular.

Hemos encontrado narrativas cuya lógica general sería de sujeción y

cumplimiento de la norma, muchas veces sostenida a partir de documentos, autoridades, colegas o de lo que debería hacerse según las reglas de procedimientos institucionales habituales y generales. Expresiones tales como:

M (3): “(...) En este ciclo escolar, mi directora fue llevando las cosas a modo de que yo me quedara frente al grupo (...). Soy muy obediente de mis autoridades. (...) me dejaron en medio y ellas con el poder que tienen, una la jefa del departamento, otra la supervisora, otra la directora y yo en medio de todas ellas”

E: ¿Cómo se resolvió el conflicto?

M (3): “Con un oficio que iba dirigido a la jefa del departamento, que es la máxima autoridad de nuestro subsistema, enseguida a mi supervisora y enseguida a la maestra directora”

En esta línea de lo que debe-ser para sí mismo y para otros en el desempeño del rol, cuando se pregunta por obstáculos o conflictos en la tarea de intervención profesional-docente encontramos, por ejemplo:

M (2): “Porque como docentes todos sabemos a qué venimos a trabajar. Pero si no lo hace. ¿Cómo me acerco? [en referencia a su función de supervisora] Y yo nada más los veo un día a la semana, porque los otros días estoy en otros salones con otros pequeños. Pero ¿cómo me acerco a ella [la maestra de clase] y le digo, si ya sabe lo que tiene que hacer?”

M (3): “Yo creo que es un desconocimiento general (...) no hay conocimiento, no hay una guía de quienes son nuestras autoridades educativas. Y a nivel de docencia, yo sí veo mucha flojera (...) No quieren leer, no quieren documentarse, se queda nomás con lo que vimos dentro de la facultad”

M (4): “Pues, primero que nada, soy responsable con lo que hago. Me gusta llegar a tiempo, cumplir con mis horarios establecidos, porque si he firmado un contrato me gusta dar cumplimiento a mis funciones, sobre todo porque tengo protocolos de actuación y los respeto”

Por otra parte, narrativas donde se indica saber qué es lo normado, qué procedimientos se deben seguir, a la vez que aparece algún tipo de cuestionamiento:

M (1): “También nos están solicitando que se tenga mínimo 10 alumnos, con una condición, con un diagnóstico específico; mínimos para que el servicio se ofrezca. Porque de lo contrario, tendríamos que buscar otra escuela para completar mínimo 10 alumnos (...) hasta el momento he tenido la población que se me ha solicitado. (...) Pero realmente no se da uno abasto, aunque quisiera”

M (4): “Algo que recuerdo, cuando recién arrancaba en la función directiva, yo tenía 6 escuelas a cargo, y una de mis compañeras, de la misma zona, tenía 4 escuelas. Por tanto, había un desequilibrio. Mi supervisora propuso pasar una de mis escuelas a la otra docente, y el docente de esa escuela no estuvo de acuerdo para nada, ni el directivo. (...) Se amplió el conflicto, dado que mi supervisora no se responsabilizó en ese momento de las indicaciones que se me estaba dando y de mi situación”

Finalmente, y respecto de este primer punto (1.A.), teniendo en cuenta los diferentes roles profesionales (docencia o gestión institucional tal como dirección o inspección), no hemos encontrado expresiones que dieran cuenta de una no aceptación total de lo normado instituido.

Respecto del punto (1.B.), las respuestas varían en relación al rol ético profesional desempeñado según lo que el agente educativo considera “buenas prácticas”. Los criterios pueden ir desde un parámetro de actuación cotidiana guiado por el principio ético general de igualdad (el “a todos”) a través del cumplimiento del derecho a la educación; hasta la estimación de situaciones donde la propia acción cuestione el principio general en favor de lo situacional, primando el criterio de ajuste razonable (la equidad situada) más que la igualdad universal.

En las narrativas recopiladas, la defensa del criterio general guiado por un

modelo de actuación principialista la encontramos en el siguiente ejemplo:

M (2): “Dentro de lo ético es nunca dejar al niño. Nunca, siempre apoyarlo. O sea, independientemente de las situaciones que la mamá u otro no pueda, yo voy a estar ahí, siempre. Siempre me necesita”

y más abajo:

M (2): “Por mi parte, yo sí incluyo al niño [refiriéndose al niño X con discapacidades] en todas las actividades”

Las siguientes corresponden a verbalizaciones donde prima el criterio particular por sobre el general, respetando el principio, pero demostrando un interés por contextualizar y realizar los ajustes razonables:

M (1): “Con la cuestión de la inclusión educativa, no se les niega ese derecho a la educación en el centro educativo que los papás decidan. Los directores dicen ‘bueno ¡ya! que se inscriban’, papeleo y todo. Pero pues ahí no queda la situación, es el de ofrecer realmente los espacios, ¿no? (...) Ha habido que se molestan los maestros ‘¿Por qué a mí me va a tocar atender a este niño? Yo no lo sé atender’”

M (5): “Lo hago en la mañana con mis grupos interdisciplinarios, hacemos análisis de casos, tratamos de buscar la mejor respuesta educativa para la población que atendemos, que tal vez no sea la mejor, pero para nosotros en ese momento es la mejor respuesta que encontramos”

Y más abajo:

M (5): “Y me dice la directora [de una escuela que supervisa]: ‘fíjese que trajeron a la niña dos días y ya no han vuelto’. Y digo: ‘Vamos a ver. Tú, trabajador social, que nos ayude, que haga las visitas domiciliarias’. Y no los encuentran. Te enganchas y tú quieres ir a buscarlos. (...) Decirle a los papás, enfrentarlos y decirles, (...) O ir a la procuraduría a hacer demandas y en derechos humanos, todas las instancias que pudieran haber para el cuidado de la niña”

(2) La responsabilidad en el sentido deliberativo la hemos situado en torno al análisis realizado por Domingo Moratalla (2023), desarrollado al inicio de nuestro trabajo: la deliberación en cada acción implica, por una parte, ser prudente, poder realizar un juicio moral en situación y, por otra, poder ponerse en el lugar del otro, considerar las perspectivas de todos los afectados en una situación. De modo tal que una buena práctica profesional no sólo refiere a la efectuada en un marco prescriptivo-normativo, sino al accionar con mayor sensibilidad y sentido de la hospitalidad, privilegiando lo que acontece particularmente con los sujetos a nuestro cargo. Todo lo cual resulta en la responsividad profesional.

Las narrativas encontradas en esta perspectiva podrían señalar diferentes posiciones al momento de accionar: algún tipo de reflexión por la norma a aplicarse, una toma de decisión atendiendo la contingencia situada de sus destinatarios, la visibilización de tensiones o conflictos donde lo prescriptivo “no alcanza” para la resolución necesaria, la inclusión intencionada de diversos actores en favor de una co-responsabilidad, la estimación positiva de la perspectiva de otros implicados (estudiantes, familiares, colegas), la evidencia del cambio de opinión al integrar otras perspectivas; entre otros parámetros.

Algunos ejemplos sobre verbalizaciones respecto a ponerse en el lugar del otro, y considerar sus perspectivas:

M (1): “Nos apoyamos entre todas (...) Está Aprendizaje, Psicología, Comunicación y Trabajo Social. Y también está el director que tendría que involucrarse, pero a veces los directores no se incluyen tanto en la atención de alumnos porque ellos ya nada más están en la oficina (...) con mis compañeras realmente he tenido esa fortaleza para la atención de los alumnos (...) Inclusive entre alumnitos se apoyan. También lo trabajamos porque pues es la empatía hacia los demás ¿no? y eso también les beneficia”

M (3): “Los trece años que estuve frente a grupos, yo decía: este es el lugar en

donde yo me enfrento crudamente a mi discapacidad (...) Porque eran chicos, reitero, normovisuales. Entonces yo sabía cómo valorarlos, yo sabía qué materiales preparar para ellos”

M (4): “(...) Trabajo con personas que tienen ya muchos años en el sistema educativo y de repente pueden ser poco flexibles en la atención (...) ¿Qué hago? Pues platico y sobre todo platico sobre sus miedos. Nuestros miedos. Que yo tengo miedo porque no le entiendo bien a esto, me pongo de ejemplo. De esa manera como que vamos resolviendo, identificando cuáles son sus necesidades, las mías, y le digo ¿Qué le parece si aprendemos juntos?”

Ejemplos de verbalizaciones sobre la formación profesional, las modificaciones a través del tiempo respecto a la propia actuación y la incorporación de la novedad situacional:

M (1): “Seguirme capacitando en ciertas áreas, porque realmente se requiere, o sea, no sabemos todo. (...) Porque cada uno requiere una atención distinta. Y como tenemos diferentes niños con situaciones distintas, pues eso es lo que a veces me hace pensar qué más me hace falta. Para que la atención que se le ofrezca sea la más completa que se pueda. Y que realmente sea beneficio de su independencia personal”

M (4): “Que todos cumplamos con el objetivo y el bienestar. Hablando de la función directiva, para mí el bienestar común sería fortalecer nuestra profesión, potenciarla. Creo que esa es una de mis fortalezas, que yo motivo. Trato de no cegarme ante los conflictos, porque estos son necesarios para el crecimiento tanto profesional, como personal y de equipo”

M (5): “Era una cuestión de una exigencia para mí (...) me daba la tarea de leer, de investigar, de subrayar, de preguntar, de ir a un curso (...) Acá nos capacitamos a fuerza, en el sentido no de que te estén presionando, sino en el sentido de responsabilidad tuya”

Discusiones y Conclusiones

En términos generales, el desarrollo conceptual llevado a cabo nos ha permitido, en primer lugar, establecer la etimología y sentidos otorgados a la responsabilidad en sus diversas aplicaciones: por una parte, más ligada al compromiso, obligación, imputación y retribución del agente frente a otro/s; por otra parte, la responsabilidad ligada a la noción de responsividad, como un modo de respuesta más cercana a la sensibilidad, receptividad y cuidado de otro/s. En un segundo momento, abordamos el responder desde la condición humana intersubjetiva y el reconocimiento mutuo. En esta línea, desarrollamos la responsividad como respuesta necesaria frente a lo que nos sucede y afecta (el *pathos*), en el interjuego existencial con un otro semejante y extraño a la vez. Por último, en el ámbito de las profesiones, abordamos las prácticas asumidas en el desempeño del rol. Aquí, la deliberación se vuelve relevante en la conjunción de dos características propias de la respuesta responsiva: ser prudente y ponerse en el lugar del otro; es decir, la capacidad de poder elaborar un juicio moral en situación frente a lo contingente de una acción (profesional) e incorporar en la deliberación la perspectiva de todos los implicados.

En nuestro estudio hemos podido encontrar, tal como ha sostenido Paya Rico (2010) para la comunidad latinoamericana, una actitud positiva de las docentes respecto de la educación inclusiva, a pesar de los obstáculos o barreras vivenciadas. Se destaca el beneficio que la inclusión provoca no sólo para las personas con discapacidades, sino para la comunidad educativa en general. No hemos encontrado expresiones o desacuerdos que sugieran que la inclusión educativa no es adecuada para las personas con discapacidades, relegándolas al sistema educativo especial. Como hemos indicado desde Vargass Cogollo (2025), la educación inclusiva significa

para las docentes una oportunidad de mayor promoción y equidad; a su vez, representa un desafío por la necesidad de mayor formación, planificación y recursos. Esta actitud general positiva ha guiado, en todos los casos indagados, una posición de compromiso con el rol desempeñado, aunque con algunas diferencias destacadas respecto al tipo de responsabilidad asumida:

Se ha podido observar una preocupación respecto a la adecuación o no del propio desempeño profesional para la inclusión según lo prescripto para la práctica, derivando en una posición responsable en términos normativos, desde un deber-ser estatuido. Tal como sostienen Villegas Álvarez et al. (2025), este tipo de responsabilidad suele estar vinculada a la propia organización, dinámica y regulación de los sistemas educativos y sus lógicas burocráticas normativas. Tener que desempeñar “de modo correcto” el rol docente-profesional en un contexto institucional inestable o conflictivo puede representar una dificultad que el docente tiene que enfrentar y resolver. El recurso a lo prescripto comporta, en situaciones conflictivas, un tipo de respuesta heterónoma dada por el docente desde el ethos burocrático (Cortina y Conill, 2000).

En los casos estudiados en los que este tipo de responsabilidad es visiblemente prioritaria -asociada a significados tales como compromiso del agente, obligación, imputación de la acción, retribución por las consecuencias de la acción-, es notorio cómo se coloca el foco de atención sobre la no asunción de un compromiso por otros -docentes, autoridades, padres-, que “no hacen lo que deben”; sin contemplar la dimensión colectiva de la co-responsabilidad. Finalmente, en los casos en que aparece la tendencia a minimizar las situaciones conflictivas, estas son vistas como obstáculos a la labor docente y/o de gestión, más que como oportunidades de aprendizaje en el ejercicio del rol.

Se destaca el interés y preocupación por la formación continua, de acuerdo a los requerimientos del rol desempeñado. En algunas informantes, el valor de la continuidad en la formación profesional se vincula con las oportunidades de inserción y movilidad laboral; y, en otras, a la necesidad de profundizar en conocimientos específicos para el desempeño de roles o funciones adecuado en entornos inclusivos, siendo un escenario muy valorado; esto último en línea con lo planteado por Vargas Cogollo (2025). Tal como han sostenido Ancaya-Martínez et al. (2024), el interés en la formación continua por parte del docente da cuenta del reconocimiento en la necesidad de la actualización de las estrategias educativas para la inclusión a lo largo de todo el trayecto formativo y no sólo como un componente adicional. Desde nuestra mirada de la responsabilidad situada, implica un compromiso puesto en acción y una actitud atenta a las necesidades y al cuidado del otro diferente-semejante a cargo.

En esta línea, destacamos la experiencia personal con las discapacidades (por ser parte del colectivo o por tener algún familiar cercano/conviviente en esta situación), valorada como facilitador para las intervenciones pedagógicas. En una participante, la reflexión sobre la propia discapacidad permitió analizar y resignificar el trabajo colectivo co-responsable como necesario en el ejercicio de la docencia y la necesaria formación profesional adaptada para el ejercicio del rol.

En algunos casos, ha sido valorada destacada la asunción de una responsabilidad compartida con otros actores. Se atiende de este modo al propósito sobre los beneficios que produce, para la educación inclusiva, la implementación de verdaderas comunidades de aprendizajes entre docentes y las ayudas particularizadas según el puesto de trabajo (UNESCO, 2019). Cuando se evidencia una crítica a una responsabilidad asumida sólo en términos normativos, se produce el alejamiento de una postura heterónoma hacia una visión autónoma. Esta postura crítico-reflexiva incorpora los conflictos, barreras, posibilidades y oportunidades dadas resultando en una actuación profesional sensata y justa a la vez. Se evidencia de qué modo la posibilidad de deliberar con otros sobre el desempeño profesional ha permitido,

finalmente, el ejercicio de una respuesta responsiva. La actitud responsiva manifestada incluye aquí elementos claves, tales como: la realización de un juicio moral en situación, la consideración de la novedad surgida en la problemática, la inclusión de la perspectiva de los otros y el desafío por una salida colaborativa y corresponsable.

Retomando nuestro planteo inicial, la deliberación responsiva permite asumir una identidad profesional de compromiso situacional; aplicada aquí a ámbitos educativos y en favor del beneficio del colectivo de las personas con discapacidades. Todo lo cual nos lleva a plantear algunas reflexiones finales y posibles líneas de investigación a continuar.

Como conclusión, planteamos una cuestión que nos parece central en la temática del ejercicio docente-profesional para la educación inclusiva. Exponemos el interrogante sobre si la capacidad o actitud responsiva puede formarse, como parte del proceso de profesionalización. Según Feito Grande (2025), es posible, mediante prácticas narrativas, formar en la deliberación y avanzar así hacia una sociedad mejor conformada por ciudadanos responsables. En este sentido, enseñar a deliberar responsivamente se vuelve parte fundamental de la formación en Ética Ciudadana. La aplicación del modelo deliberativo (Gracia Guillén, 2000) para la resolución de problemáticas éticas promueve la formación en responsividad profesional, puesto que permite desarrollar competencias de diálogo y de trabajo en el pluralismo colaborativo, con base en recursos tales como la imaginación ética y la creatividad. Desde el marco de este modelo, llevar a cabo una acción responsiva significa un ejercicio constante de deliberación práctica; es decir, poder crear el hábito de enfrentarse a lo contingente, a lo que puede ser de otra manera -según la fórmula aristotélica-, a incorporar la novedad sin ignorarla y a crear respuestas en situación. Para ello, la prioridad es dar “importancia a los contextos, a las historias y, por tanto, a los relatos” de todos los implicados (Domingo Moratalla, 2023, p. 61). Bajo la convicción de que la deliberación responsiva nos coloca en una disposición diferente hacia lo otro, hacia el otro extraño/semillante, las capacidades a las que nos referimos se sitúan en la línea antropológica-filosófica del ser-capaz (Ricoeur, 2006). El “ser-capaz-de” corresponde a una potencia siempre presente en toda condición humana. Considerando esta potencia humana, entonces, los objetivos a conseguir desde lo formativo podrían sintetizarse en (Feito Grande, 2025):

- Poder escuchar e incorporar la perspectiva del otro semejante o diferente.
- Poder reconocer y estar expuestos a otros puntos de vista como algo que enriquece lo propio.
- Poder asumir niveles de incertidumbre en la acción, sabiendo que no vamos a alcanzar verdades absolutas o que no vamos a tener un protocolo o guía de acción infalible ante los problemas presentados.
- Poder reconocer las tensiones, las angustias generadas, el conflicto en la interacción, como parte de la diversidad humana.

Estas actitudes deberían convertirse, según la autora, en nuevos hábitos mentales, los que permitan estar en el mundo abiertos a los acontecimientos que nos convocan en los contextos que habitamos.

En la línea de lo dicho anteriormente, consideramos que para promover estas capacidades/actitudes responsivas en la formación profesional es prioritario reconocer el lugar que la propia práctica tiene como experiencia situada, la que involucra no sólo conocimientos y saberes sino, de modo relevante, sentimientos y sensibilidad entendida como capacidad receptiva.

El desafío es, pues, desplegar líneas de investigación-intervención en el ámbito de la educación inclusiva que cuenten con dispositivos y estrategias de formación profesional centrados en un enfoque reflexivo donde, como sostiene Edelstein (2011),

acción, pensamiento y contexto de actuación se relacionen siempre dialécticamente.

Referencias

- AA.VV. (2014). Diccionario de la Real Academia Española (RAE). <https://dle.rae.es/>
- Ancaya-Martínez, M. D., Távara-Sabalú, C. D. & Yarin Achachagua, A. J. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>
- Archenti, N. (2007). Estudio de casos/s. En A. Marradi., N. Archenti & J.I. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 237-246). Emecé.
- Bleichmar, S. (2006). *No me hubiera gustado morir en los 90*. Taurus.
- Cantillo, C. (2017) El yo y el otro. El aporte de Ortega y Gasset a la reflexión sobre la relación entre culturas. *Revista de Filosofía Universidad Iberoamericana*, 49 (142), pp. 49-62. <http://ri.iber.mx/handle/ibero/5531>
- Cortina, A. & Conill, J. (2000). *El sentido de las profesiones*. Verbo Divino
- Cullen Soriano, C. (2019). *Ética ¿dónde habitas?* Las Cuarenta.
- Domingo Moratalla, T. (2023). La deliberación: el arte de poder no tener razón. https://herdereditorial.com/media/wysiwyg/Argumenta/20232/La_deliberaci_n_El_arte_de_poder_no_tener_raz_n.pdf?srltid=AfmBOoonSutivkejP7ltqgx4ji_r8al1-wWcuT1AGI7mUsPJU_ALxYDpZ
- Domingo Moratalla, T. (2013). *La ética hermenéutica de Paul Ricoeur*. Hermes.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Feito Grande, L. (2025). Conferencia: Deliberación. Taula rodona 1 Comitès d'ètica, ciutadania i deliberació. Tomás Domingo Moratalla y Lydia Feito Grande. <https://www.youtube.com/watch?v=hQargAlyi1Q->
- Figueroa, I., Soto, J. & Yáñez, C. (2021). Dimensiones Clave para el Desarrollo Escolar Inclusivo: Conocimiento Emancipador en una Experiencia de Asesoramiento Colaborativo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 155-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. at: doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801
- Gracia Guillén, D. (2000). La deliberación moral. El papel de las metodologías en ética clínica. AA.VV., *Comités de ética asistencial*. Asociación de Bioética Fundamental y Clínica de Madrid.
- Leyva Martínez, G. (2015). Introducción a B. Waldenfels, *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño* (pp. 5-8). Anthropos
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin inclusiones. *Innovación educativa*, 21, pp. 37-54. <https://minerva.usc.es/rest/api/core/bitstreams/8753b0a1-a10b-4467-9e32-5e66dccc79b/content>
- López, N. & Vinacur, T. (2024). La inclusión educativa de las personas con discapacidad en Argentina. BID. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-inclusion-educativa-de-las-personas-con-discapacidad-en-Argentina.pdf>
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa* (en especial, pp. 90-96). Gedisa.
- Montero, I. & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (1), pp. 115-127. https://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-136.pdf
- Muñoz, M. L., López, M. & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>

- Muñoz Terrón, J.M. (2010). Responsividad y cuidado del mundo. Fenomenología y ética del care. *Daímon. Revista Internacional de Filosofía*, 49, pp. 35-48. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/141851/191181>
- Niembro, C., Gutiérrez J., Jiménez, J. R. & Tapia, E. (2021). La Inclusión Educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8 (2), pp. 42-51. ISSN 2334-2501. <https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019). Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? *Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación: "Todas y Todos los Estudiantes Cuentan"*. Cali, Colombia, 11-13 septiembre 2019. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-caf0d51c-70bd-4709-a537-48595d6e5e3f>
- Ortega & Gasset, J. (1991[1925]). *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*. Apartado: "Unas gotas de fenomenología" [1925]. Alianza.
- Patiño González, S. (2010). *La responsividad ética*. Tecnológico de Monterrey- Plaza y Valdés
- Patiño González, S. (2007). La noción de responsividad. Punto de encuentro para tres aproximaciones de la ética. Tesis Doctoral. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, México. <http://hdl.handle.net/11285/572662>
- Paya Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (2), pp. 125-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/209>
- Ricoeur, P. (2008). *Lo justo*, Vol 2. Trotta.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2003). *Lo justo*, Vol I. Caparrós.
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A. & Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20 (1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Sánchez Coneo, D. M., Junco Mercado, M. D. C., Ballesteros Zuñiga, H., Enamorado Serna, M. J., Pacheco Herrera, P. & Sánchez Nuñez, R. D. (2025). Educación inclusiva: Una mirada desde la diversidad. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 1(1), 90-95. <https://doi.org/10.70625/rice/266>
- Sánchez Vazquez, M. J. (2015). Ethos profesional del psicólogo: entre el deber-ser y la responsabilidad prudencial. *Revista Perspectivas en Psicología. Número especial: Deontología y Ética profesional*, 12, pp. 44-49. <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/209/130>
- Sánchez Vazquez, M.J., Azcona, M., Borzi, S., Cardós, P. & Morales, C. (2016). La investigación en Psicología y el uso de casos. Aspectos metodológicos y éticos. *Anuario Temas de Psicología*, Vol. III (pp. 367-395). <https://revistas.unlp.edu.ar/AnuarioPsicologia/article/view/8436>
- Soneira, A. (2006). La 'teoría fundada en los datos' (Grounded Theory) de Glasser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I (coord.) *Estrategias de investigación Cualitativa* (pp. 153-174). Gedisa.
- Spinoza, B. (2005 [1677]). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Colihué.
- Vargas Cogollo, L. F. (2025). Educación inclusiva a través de la mirada de los docentes. *Punto Educativo*, pp. 1339-1358. https://revistas.up.ac.pa/index.php/punto_educativo/article/view/8219
- Vega Gonzales E (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Ensayos Pedagógicos*, XVI, (2). Julio-diciembre, 2021, 233-248. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/16347/23618>
- Villegas Alvarez, A.M., Farfán Martínez, J. M., Rivera Ynoñan, J.L. & Ruiz Villavicencio, G. E. (2025). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: revisión sistemática de la producción científica (2020-2024). *Revista InveCom*, 6 (1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15654902>

MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ VAZQUEZ
PAULA DANIELA CARDÓS

Waldenfels, B. (1997). Respuesta a lo extraño. Rasgos fundamentales de una fenomenología responsiva, *Dáimon. Revista de Filosofía*, 14, p. 19.
<https://revistas.um.es/daimon/article/view/9111>

Violencia en el noviazgo: conductas percibidas por los adolescentes en sus familias

Dating violence: perceived behavior in the family by adolescents

MAGDALENA JUÁREZ TORRES¹
MARISOL ELIZALDE-MONJARDIN²
XOLYANETZIN MONTERO PARDO³

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

¹ORCID:

<https://orcid.org/0009-0005-5731-1285>

Correo electrónico:

magdalena.juarez324@gmail.com

²ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-5625-7233>

*Autora de

correspondencia

Correo electrónico:

melizalde@uas.edu.mx

³ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-3656-0942>

Correo electrónico:

xolyanetzin.montero@uas.edu.mx

Resumen

En la adolescencia regularmente se experimentan las primeras relaciones de noviazgo y se presentan los primeros signos de conductas de violencia. La falta de identificación contribuye a su cronicidad, en conjunto con conductas aprendidas en la familia; con alta probabilidad de quedar establecidas como forma de resolver conflictos en la edad adulta y dañar su salud mental. El presente estudio tuvo como objetivo explorar la violencia en el noviazgo en adolescentes de nivel bachillerato de Mazatlán, Sinaloa. Se utilizó el Cuestionario Maltrato en el Noviazgo; que a su vez cuenta con tres reactivos para evaluar las relaciones familiares violentas en 115 participantes; 59 (51.3%) de género femenino y 56 (48.7%) masculino. Encontrándose que la violencia psicológica es la más alta (79.1%) entre la violencia física (53.9%), sexual (45.2%), económica (37.4%) y la influencia sociocultural (3.5%). Estas cifras indican que los adolescentes mazatlecos viven violencia en el noviazgo y que les pone en situación vulnerable para sus futuras relaciones de pareja.

Palabras clave: *Violencia en el noviazgo, adolescentes, maltrato.*

Abstract

Adolescence is often the time for the first dating relationships, and the first signs of violent behavior appear. Lack of identification contributes to its chronicity; in conjunction with behavior learnt in the family, it is highly likely to become established as a way of resolving conflicts in adulthood and harm mental health. Its development and permanence depend on the individual's preconceived ideas. Thus, the present study aimed to explore dating violence in high school adolescents in Mazatlán, Sinaloa. The Dating Abuse Questionnaire, which includes three items to assess violent family relationships, was used in 115 participants; 59 (51.3%) were female and 56 (48.7%) were male. Psychological violence is the highest (79.1%) among physical violence (53.9%), sexual violence (45.2%), economic violence (37.4%), and sociocultural violence (3.5%). These figures indicate that Mazatlán adolescents experience dating violence, which puts them at greater risk for future relationships.

Key words: *Dating violence, adolescents, family, abuse.*

Introducción

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) reportó que adolescentes que han vivido algún tipo de violencia de pareja, al aumentar la edad, de igual manera incrementan la severidad de este tipo de violencia teniendo afectaciones graves en su salud mental y cognitiva (Estébanez, 2007); inversamente, mujeres que han vivido violencia moderada conforme aumenta la edad se reduce el riesgo de quedar en una relación agresiva. Así mismo, otros estudios señalan que alrededor del 20 % de adolescentes reportan haber sufrido violencia física y/o sexual por parte de su pareja. Las mujeres que sufren algún tipo de violencia severa en el matrimonio refieren haber tenido sus primeros signos de violencia desde el noviazgo (Gracia et al., 2019; Moral & López, 2013). La Organización Panamericana de la Salud (2002) expresa que existen altos índices de prevalencia de la violencia de pareja en todos los niveles socioculturales (nivel estatal, nacional y mundial), no solo se da en parejas viviendo en el mismo hogar, aunque si se presenta en mayor porcentaje, y esto se debe por conflictos cotidianos y la disminución de los comportamientos de seducción y enamoramiento que se dan en el noviazgo (Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares [ENDIREH], 2006).

Es en gran medida en la adolescencia donde se experimentan las primeras relaciones de pareja (Muñoz et al., 2015) y pueden darse prácticas sexuales; en esta etapa está en proceso el pensamiento abstracto, por lo que pueden tomarse decisiones impulsivas sin tomar en cuenta las consecuencias de sus actos (Estébanez, 2007); además de tener alta influencia de los medios de comunicación con contenido de conductas de violencia normalizada. Lo que pone en riesgo a los adolescentes de quedar instaurados en violencia de noviazgo; además de dificultarse la búsqueda de redes de apoyo que contribuyan a salir de estas dinámicas, ya sea por vergüenza o ser señaladas.

Muñoz et al. (2015) describe a las relaciones de noviazgo como el trato de dos individuos que comparten una relación interpersonal, en la que hay atracción, sin llegar a un compromiso donde puede presentarse violencia en el noviazgo, en la cual ambos integrantes participan, tanto como víctimas y agresores dificultándose salir de

esas dinámicas de maltrato y llegar a la cronicidad por la falta de identificación, y por las creencias de amor romántico (Chung, 2005; Estébanez, 2007). Rubio-Garay y colaboradores (2015) mencionan que las relaciones de adultos solteros, separados, viudos o divorciados no entran en la categoría de noviazgo.

La doble implicación (perpetradores o víctimas) de hombres y mujeres en las dinámicas de violencia de pareja puede deberse a conductas, creencias y valores aprendidos dentro del contexto familiar (Navarro, 2015; Rubio-Garay et al., 2015) dotados de interacciones comunicacionales (Castellanos & Redondo, 2022; Linares & Campos, 2002), y reforzadas por la cultura; las cuales poco a poco pueden ir escalando a niveles altos o permanecer como forma de afrontamiento habitual. Además, estas relaciones conflictivas regularmente se dan cuando ya se ha establecido un fuerte vínculo con el agresor (Estébanez, 2007). Otras de las causas que podrían contribuir el agravio de la violencia de pareja es el consumo de alcohol, así como también las exigencias afectivas (intrusividad, indiferencia, posesividad) por parte de la pareja puede provocar desesperación en el otro miembro y la falta de claridad en la expresión de sentimiento desembocar en acciones violentas (Estébanez, 2007; Madanes, 1993).

Una revisión sistemática y meta-análisis, analizó la violencia de pareja en adolescentes de distintos países del mundo, encontrando que tanto hombres como mujeres ejercen y sufren de violencia en sus relaciones de noviazgo (López-Barranco et al., 2022). Mientras que los hombres suelen ejercer formas de violencia más graves, las mujeres ejercen violencia más sutil, en todo caso, las mujeres son las principales víctimas de violencia sexual. En México, se ha encontrado resultados similares, donde la violencia en el noviazgo entre adolescentes es recíproca (Hernández et al., 2022), y más de la mitad de adolescentes reportan haber sufrido de violencia generalizada baja por parte de su pareja (Javier-Juárez & Hidalgo-Rasmussen, 2023).

Los efectos nocivos de la violencia en el noviazgo, además de las implicaciones de la agresión física, pueden ser problemas psicológicos, como una autoestima más baja y un alto nivel de dependencia emocional, afectaciones a su bienestar mental, emocional y social, bajo rendimiento académico y embarazos repentinos que a su vez contribuyen a que se dé violencia en el matrimonio (Gracia et al., 2019; Moral et al., 2017; Navarro, 2015; Pick et al 2010). En consecuencias más graves puede haber ideación suicida y depresión; sin embargo, para aseverar la conexión de la violencia en el noviazgo con estas afectaciones en la salud mental son necesarios estudios más profundos (Singh et al., 2014).

Algunas de las características de la violencia en el noviazgo son las conductas controladoras y de dominio a la pareja; causando algún daño psicológico, físico o sexual en gran mayoría cuando existe abuso de poder por el género (Chung, 2005; Muñoz et al., 2015; Navarro, 2015). Rey-Anacona (2009) clasifica algunas de las conductas de violencia en el noviazgo encontradas en los adolescentes. Violencia psicológica señala conductas controladoras y de manipulación para aislar socialmente a la pareja, hacerla sentir desvalorada para afectar su autoconcepto y estima de los demás; inducir a la pareja a actos antisociales y en contra de su moral. Del maltrato emocional menciona que es cualquier acción verbal o corporal que tenga como propósito afectar a su pareja mediante la intimidación o amenazas; llastando a padecer alguna afectación, como miedo o ansiedad. Sobre la violencia física refiere conductas físicas agresivas como cachetadas, puñetazos, patadas, empujones, sofocaciones, ataque con un arma, entre otras. En la violencia sexual indica a las relaciones sexuales forzadas o que afecte los derechos reproductivos; así como el desempeño o apariencia sexual. Por último, de la violencia económica señala que es toda acción que haga depender o explotar económicamente a su pareja.

En un estudio examinando los efectos de presenciar o experimentar violencia, se encontró que los adolescentes que han sido testigos de violencia, incluida la violencia de pareja, pueden traer como consecuencia la violencia en el noviazgo (Williams & Adams Rueda, 2020). Adicionalmente, la probabilidad de presenciar violencia en una variedad de contextos puede aumentar conforme pasan las generaciones.

Cada miembro de la pareja lleva a la relación creencias, valores, hábitos, formas de relacionarse, que se han adquirido en la familia de origen; incluyendo, la forma de relacionarse en pareja observada en los padres; así mismo, si en la infancia estos adolescentes o jóvenes fueron expuestos a algún tipo de violencia en el hogar incrementa la posibilidad de que ejerzan o sufran algún tipo de violencia de pareja, es decir transmisión intergeneracional de violencia (Bonilla & Rivas, 2020; Ceberio, 2017; Domínguez et al., 2016; Gover et al., 2008; Musito, 2007). Estas dinámicas de pareja replican las conductas agresivas como una forma de afrontar los conflictos, llegando a niveles altos de violencia debido a la inhibición emocional y la activación de formas más agresiva de afrontamiento ante los conflictos, minimizando y normalizando estas conductas y afectando sus relaciones de pareja en la edad adulta (Díaz, 2003).

La familia es uno de los grupos más importantes y de alto impacto para el ser humano, ya que es en este grupo en donde se obtienen las creencias, valores, hábitos e ideologías, incluyendo las conductas violentas para resolver conflictos de la vida diaria; además, agregando las diversas etapas del ciclo vital (Blánquez et al., 2009) lo que hace más complejo el estudio de los factores que contribuyen a que se presente violencia en el noviazgo; aunado la identificación y al vínculo afectivo existente con el agresor, puede afectar en mayor medida la estabilidad emocional y la salud mental del adolescente (Navarro, 2015). Sin duda, las relaciones familiares son la base para fomentar la confianza en el adolescente y contribuir a que pueda transitar esta etapa con formas más adaptativas para resolver conflictos, y formar relaciones sanas de amistad y de pareja en la edad adulta (Estévez et al., 2007).

La violencia en el noviazgo puede darse recíprocamente en hombres y mujeres, como formas habituales de resolver conflictos; estas conductas pueden ser adquiridas por las personas más cercanas en ambos integrantes de la pareja por sus respectivas familias de origen; probablemente por presenciar dinámicas agresivas en las relaciones de pareja de sus padres, afectando en gran medida las relaciones de pareja de los adolescentes; que a su vez impactarán en la adultez. Es por ello que el presente estudio busca explorar la violencia en el noviazgo, en adolescentes mazatlecos y la percepción que tienen de las relaciones de pareja de sus padres.

Método

En este estudio se utiliza un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio - descriptivo. Con un Diseño no experimental, de corte transversal y muestreo no probabilístico por conveniencia.

Participantes

La selección de la muestra se llevó a cabo en un bachillerato público de Mazatlán, Sinaloa, México; se tomó como criterio de selección que hayan tenido o tengan una relación de noviazgo. Participaron 115 adolescentes; 59 de género femenino (51.3%) y 56 masculino (48.7%), de 15 a 19 años ($M = 17.66$, $DE = .86$).

Instrumentos

Se empleó una ficha de datos sociodemográficos acerca del participante incluyendo edad, género, actividad sexual, e información acerca de su pareja. Se aplicó el Cuestionario Maltrato en el Noviazgo (CMN), versión adaptada a México (Osorio, 2014), compuesto por 57 reactivos, con respuesta tipo Likert que va desde 1=Nunca, hasta 5=Siempre. El CMN versión mexicana se divide en cinco factores denominadas: E1. Maltrato psicológico; E2. Maltrato físico; E3. Maltrato económico; E4. Maltrato sexual; y E5. Influencia sociocultural; a su vez las puntuaciones de estas escalas se dividen en cuatro niveles de maltrato, que son: sin maltrato, bajo, medio y alto. Finalmente, el CMN, incluye una subescala compuesta por tres reactivos para evaluar las relaciones familiares violentas (ej. Mis progenitores tienen una relación conflictiva).

Procedimiento

Siguiendo los lineamientos del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010) para investigación con menores de edad, se solicitó carta de consentimiento firmado por padre, madre o tutor para todos aquellos que no alcanzaban la mayoría de edad, previa autorización del plantel educativo. La recolección de datos se llevó a cabo en las aulas de los estudiantes, cada uno contestando de manera individual y voluntariamente, donde solamente podían participar aquellos que tuviesen el consentimiento firmado y que dieran su asentimiento informado por escrito. La aplicación del set de instrumentos tuvo una duración de 20 minutos aproximadamente.

Análisis de datos

Todos los datos se transfirieron al Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for the Social Sciences, SPSS) versión 23 con el fin de poder analizarlos. Las respuestas inválidas o reactivos no contestados fueron capturados como valores perdidos. Se realizaron análisis de frecuencias y descriptivos.

Resultados

Los datos sociodemográficos muestran que 49 participantes reportaron tener una vida sexual activa (42.6%), 13 confirman que han faltado a la escuela alguna vez después de haber discutido con su pareja (11.3%) y 56 afirman que un amigo o amiga les ha confiado que su novio/a les ha maltado (48.7%). Con respecto a las parejas de los participantes, las edades van desde los 12 hasta los 32 años ($M = 17.57$, $DE = 2.13$), en su mayoría son estudiantes (82.6%), cursan el nivel bachillerato (67.8%), y trabajan (51.3%).

Los resultados obtenidos del CMN muestran que el tipo de maltrato que más reportan los participantes es la violencia psicológica ($M = 1.34$, $DE = 0.43$), seguido de la violencia física ($M = 1.24$, $DE = 0.33$), la violencia sexual ($M = 1.23$, $DE = 0.40$) y la violencia económica ($M = 1.17$, $DE = 0.33$). La influencia social juega un papel determinante al mostrar una media más alta ($M = 1.85$, $DE = 0.77$) que cualquier factor de maltrato.

Los niveles de maltrato de acuerdo con el tipo de violencia (ver Tabla 1) muestran que la violencia psicológica es la más prevalente, ya que el 83.4% de los participantes reportan haberla sufrido, en su mayoría en un nivel bajo (79.1%), seguido de la influencia cultural donde el 77.4% de los participantes la han sufrido, aunque la mayoría en nivel bajo (60.9%) es el único tipo de maltrato que reporta niveles altos (3.5%). El 53.9% de los participantes reportan haber sufrido violencia

física, 47.8% violencia sexual y 38.3% violencia económica en alguno de sus niveles. Un total de 79.1% de los participantes manifestaron haber experimentado algún tipo de violencia en al menos uno de sus niveles.

Tabla 1.
Tipos y niveles de violencia en el noviazgo.

	Sin maltrato		Bajo		Medio		Alto		No contestó	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
V. Psicológica	8	7.0	91	79.1	5	4.3	-	-	11	9.6
V. Física	52	45.2	62	53.9	-	-	-	-	1	.9
V. Sexual	57	49.2	52	45.2	3	2.6	-	-	3	2.6
V. Económica	68	59.1	43	37.4	1	.9	-	-	3	2.6
Influencia sociocultural	16	13.9	70	60.9	15	13.0	4	3.5	10	8.7
Violencia total	3	2.6	89	77.4	2	1.7	-	-	21	18.3

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2, se pueden encontrar los resultados correspondientes a la subescala para evaluar relaciones familiares violentas, donde se representa la percepción que tienen los adolescentes de la relación de pareja en sus figuras parentales. La mayoría de los participantes (52.4%) respondieron que no al reactivo de “Mis progenitores tienen una relación conflictiva”, sin embargo, el 75.4% de ellos reportan nivel de violencia baja en sus propias relaciones, mientras que el 100% de quienes respondieron afirmativo al reactivo presentan maltrato en alguno de sus niveles. Patrones similares se perciben para el reactivo “En mi casa es común escuchar a mi padre dirigirse groseramente a mi madre” y “En mi casa es común escuchar a mi madre dirigirse groseramente a mi padre”, donde la mayoría respondió que no (77.2% y 79.3%, respectivamente) sin embargo, presentan niveles de maltrato bajo y medio en sus propias relaciones de pareja.

Tabla 2.
Percepción de violencia de pareja de padres

	Sin maltrato			Bajo		Media		Alto	
	<i>n</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%

Mis progenitores tienen una relación conflictiva

Si	9	-	-	18	85.7	1	4.8	-	-
----	---	---	---	----	------	---	-----	---	---

MAGDALENA JUÁREZ TORRES
MARISOL ELIZALDE-MONJARDIN
XOLYANETZIN MONTERO PARDO

No	55	3	4.3	52	75.4	-	-	-	-
No sé	16	-	-	15	78.9	1	5.3	-	-
No contestó	25								
En mi casa es común escuchar a mi padre dirigirse groseramente a mi madre									
Si	9	-	-	9	75.0	-	-	-	-
No	71	3	3.4	67	77.0	1	1.1	-	-
No sé	12	-	-	11	84.6	1	7.7	-	-
No contestó	23								
En mi casa es común escuchar a mi madre dirigirse groseramente a mi padre									
Si	11	-	-	11	84.6	-	-	-	-
No	73	3	3.33	68	74.7	2	2.2	-	-
No sé	8	-	-	8	100.0	-	-	-	-
No contestó	23								

Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

La adolescencia es una etapa en la que el ser humano está expuesto a muchos cambios, entre ellos los físicos, y los emocionales que no son la excepción, quizás se vivan las primeras relaciones de noviazgo, algunas con las primeras experiencias sexuales (Estébanez, 2007). Así mismo, se puede presentar el uso de sustancias alcohólicas, y, si, además, los adolescentes llevan una relación parental débil los predispone a ser víctimas de violencia en el noviazgo (Bolívar Suárez & Gaviria Gómez, 2021).

Los resultados de este estudio mostraron que los adolescentes han sufrido violencia en el noviazgo, aunque en su mayoría reportaron la violencia en el nivel bajo. Además de la alta prevalencia en la percepción de la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo. Como indica Luévano (2021) el tipo de violencia con mayor probabilidad a normalizarse en adolescentes y jóvenes es la violencia psicológica; y por consecuencia, al no identificarse aumenta su reproducción; por lo que el reforzamiento en la prevención y tratamiento en el inicio de la adolescencia podría ser la vía más factible, a través de las políticas públicas encaminadas a identificación y desmitificación de las ideas romántica del amor.

Así mismo, se encontraron altos porcentajes de violencia física (nivel bajo) algunas de las conductas que se están presentando en los participantes es que su pareja de noviazgo le ha lanzado cosas para lastimarlo, y que a manera de juego le ha pegado, rasguñado o pellizcado. En concordancia con Muñoz et al. (2017) señalan que este tipo de violencia ocurre al mismo tiempo que la violencia sexual, así como las conductas de violencia verbal, el uso del alcohol y/o drogas. Similarmente, el INEGI (2020) reporta la violencia económica en las relaciones de noviazgo de los adolescentes, incluso sin compartir bienes materiales.

Aunado a las anteriores manifestaciones de violencia en noviazgo, Balbi et al., (2013) señalan que los adolescentes quedan vulnerables emocionalmente cuando en sus familias se han vivido necesidades afectivas, relacionándose con esta misma necesidad emocional, demandando un alto grado de exclusividad; lo que dificulta que sean parejas con relaciones adaptativas en las que puedan establecerse acuerdos necesarios para el buen funcionamiento de la relación de pareja. De esta manera, los adolescentes que salen a temprana edad de sus familias de origen, que presentaban conflictos de pareja; donde a mayor severidad de violencia vivida con padres emocionalmente distantes y ausentes, están más propensos a incurrir en delincuencia y en adicciones. En consecuencia, si la influencia externa del grupo de amigos puede generalizarse, se encontró que los participantes indicaron que alguna vez un amigo(a) suyo ha sido maltratado(a) por el novio(a) posiblemente estableciendo creencias de maltrato en las relaciones de noviazgo como parte de la normalidad.

La influencia sociocultural para la reproducción de la violencia se encontró presente en esta muestra de adolescentes, estableciendo que la cultura tiene impacto en la influencia de estas problemáticas para que sean aceptables o inaceptables (Cárdenas et al. 2024) y puedan influir al individuo (González Puertas & Carrión Berrú, 2024; Papalia et al., 2009). Además, la falta de identificación de las conductas de maltrato puede contribuir a que los adolescentes confundan estas conductas con muestras de interés y afecto por la pareja; aunado, a la naturalización de la violencia vivida en la familia de origen o ideas culturales preconcebidas (Moreno, 2011; Muñoz et al., 2015, Williams & Adams Rueda, 2020). Fortaleciendo la noción del efecto del círculo de amigos de quienes los participantes del estudio indican que han sufrido de maltrato por parte de sus parejas, posiblemente estableciendo creencias de maltrato en las relaciones de noviazgo como parte de la normalidad.

La familia también puede constituir una influencia importante para que los adolescentes naturalicen la violencia en el noviazgo mediante las relaciones conflictivas y de maltrato entre sus figuras parentales, aceptando como normales estas dinámicas, quedando vulnerables emocionalmente, ya que se pueden establecer a través de las interacciones comunicacionales y paulatinamente aceptarse como formas de resolución de conflictos (Castellanos et al., 2022; Minuchin & Fishman, 2004). Sin embargo, en el presente estudio los adolescentes no reportaron frecuencias altas de relaciones conflictivas de los padres, ni comunicación grosera, a pesar de ello la mayoría puntúan con maltrato bajo en sus propias relaciones de noviazgo.

Estos resultados pueden conflictuar con las posturas de Navarro (2015) donde los

valores y creencias permanecerán establecidos a lo largo de la vida por la alta influencia de la familia de origen y sus antecedentes; y Moreno (2011) que establece que la cultura de violencia refuerza dichas conductas. Reforzando la necesidad de estudios a futuro que ayuden a esclarecer la relación entre la identificación de tratos violentos entre los padres y la reproducción de ellos en las relaciones de noviazgo de los adolescentes.

Conclusiones

Es fundamental establecer que la violencia, en cualquier presentación, constituye un acto de agresión, de maltrato contra el otro, de tal manera que los niveles de agresión pasan a ser segundo plano, y se resalta que la violencia es violencia. Los resultados arrojados en este estudio indican que los adolescentes ya presentan situaciones de violencia en el noviazgo, permaneciendo vulnerables en su estado emocional y con probabilidad de escalar las conductas de maltrato, lo que implicaría dificultad en la efectividad del tratamiento. Es crucial la intervención a través de la prevención y tratamientos implicando a los diversos contextos, trabajando en conjunto la familia, el contexto escolar y las políticas públicas, a través de instituciones con programas de difusión en la prevención y la intervención en tratamientos familiares y grupales; debido a la complejidad del fenómeno; el contexto escolar junto con el familiar y el social, facilitaría la difusión de la información e intervención.

*Artículo derivado de trabajo de Tesis de la Maestría en Terapia Familiar, incorporada al Sistema Nacional de Posgrado, CVE.007131.

Referencias

- Balbi, E., Michele, E. & Rinaldi, G. (2013). *Adolescentes Violentos, Con los otros, con ellos mismos*. Editorial Herder.
- Blánquez, M., Moreno, J. & García, M. (2009). Inteligencia emocional como alternativa para la prevención del maltrato psicológico en la pareja. *Anales de psicología*, 25(2), 250 – 260.
- Bolívar Suárez, Y. & Gaviria Gómez, A. M. (2021). Política pública sobre violencia en el noviazgo: ¿asignatura perdida en Colombia? *El Ágora USB*, 21(1). 358-365. <https://doi:10.21500/16578031.4420>
- Bonilla, E. & Rivas, E. (2020). Relación entre el maltrato infantil y la violencia en el noviazgo entre jóvenes colombianos. *Psicología desde el Caribe*, 37(2), 68-87. <https://doi.org/10.14482/psdc.37.2.307.14>
- Estébanez, I. (2007). *Violencia contra las mujeres jóvenes. La violencia psicológica en las relaciones de noviazgo*. [Tesis de master, Universidad de Deusto]. [https://www.academia.edu/10363645/Violencia contra las mujeres %C3%B3venes La violencia psicol%C3%B3gica en las relaciones de noviazgo Tesis de master](https://www.academia.edu/10363645/Violencia_contra_las_mujeres_%C3%B3venes_La_violencia_psicol%C3%B3gica_en_las_relaciones_de_noviazgo_Tesis_de_master)
- Cárdenas, E. S. R., Ugarte, S. J. Z., Sapacayo, L. L. & Vargas, J. V. B. (2024). Influencia de los factores socioculturales en la violencia contra la mujer en las usuarias del programa social juntos del Distrito de Cabana–2023. *Revista de Climatología Edición Especial Ciencias Sociales*, 24, <https://DOI:10.59427/rcli/2024/v24cs.1926-1938>

- Castellanos, L. & Redondo, J. (2022). Violencia de pareja: reflexión desde el enfoque sistémico-comunicacional. *Revista Eleuthera*, 24(1), 236-248. <https://doi.org/10.17151/elev.2022.24.1.12>
- Cebero, M. (2017). *Los juegos del mal amor. El amor, la comunicación y las interacciones destruyen parejas*. Ediciones B.
- Chung, D. (2005). Violence, control, romance and gender equality: Young women and heterosexual relationships. *Women's Studies International Forum*, 28, 445-455. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2005.09.005>
- Díaz, J. (2003). *Prevención de los conflictos de parejas*. Biblioteca de Psicología. Editorial Deséle de Brouwer.
- Domínguez, R., Vargas, E., Castro, R. & Núñez, S. (2016). Impacto de la comunicación familiar en la victimización por internet en parejas adolescentes. Una perspectiva de género, *Revista Opción*, 32(13), 979-1000.
- ENDIREH. (2006). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2006/>
- Estévez, E., Jiménez, T. & Musito, G. (2007). *Relaciones entre pares e hijos adolescentes*. Ediciones Culturales Valencianas. https://naulibres.com/wp-content/uploads/2019/08/9788476427392_L33_23.pdf
- González Puertas, J., & Carrión Berrú, C. B. (2024). Influencia factores socioculturales en la violencia intrafamiliar en servidores policiales del distrito azogues policía nacional. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*, 7(16), 329–346. <https://doi.org/10.56124/tj.v7i15ep.022>
- Gover, A., Kaukinen, C. & Fox K. (2008) La relación entre la violencia en la familia de origen y la violencia en el noviazgo entre estudiantes universitarios. *Revista de Violencia Interpersonal*. 23(12), 67-93.
- Gracia, M., Puente, A., Ubillos, S. & Páez, D.G. (2019). Violencia en el noviazgo (VD): una revisión sistemática de meta-análisis. *Anales de psicología*, 35(2). 300-313. Epub 02 de noviembre de 2020. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.2.333101>
- Hernández, G. J. S., Reyes, A. M. & Arizmendi, J. G. T. (2022). Exposición a la violencia familiar y violencia en el noviazgo en adolescentes de Ciudad de México: factores protectores y riesgo. *Psicología Iberoamericana*, 30(2), e302475. <https://doi.org/10.48102/pi.v30i2.475>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Panorama nacional sobre la situación de la violencia contra las mujeres*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463917236.pdf
- Javier-Juárez, S. P., & Hidalgo-Rasmussen, C. A. (2023). Patrones de victimización por violencia en el noviazgo y consumo de alcohol en adolescentes estudiantes del sur de Jalisco, México. *Ciência & Saúde Coletiva*, 28(6), 1675-1684. <https://doi.org/10.1590/1413-81232023286.16172022>
- Linares, J. & Campo, C. (2002). *Sobrevivir a la pareja, Problemas y soluciones*. Ed. Planeta Prácticos.
- López-Barranco, P. J., Jiménez-Ruiz, I., Pérez-Martínez, M. J., Ruiz-Penin, A. & Jiménez-Barbero, J. A. (2022). Systematic review and meta-analysis of the violence in dating relationships in adolescents and young adults. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 13(2), 73-84. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2022.02.055>
- Luévano, M. (2021). La naturalización de la violencia en el entorno familiar y su reproducción en el noviazgo. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Familia*, 13(1), 117-136. <https://doi.org/10.17151/rlef.2021.13.1.7>
- Madanes, C. (1993). *Sexo, amor y violencia. Estrategias de transformación*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Minuchin, S & Fishman H. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Ed. Paidós.
- Moral, M., García, A., Cuetos, G. & Sirvent, C. (2017). Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles.

- Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. 8(2), 96-107. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2017.08.009>
- Moral, J. & López, R. (2013). Violencia de Pareja en personas que viven o no con su pareja y en ambos sexos. *Psicogente*, 16(30), 296-310.
- Moreno, P. (2011). *La violencia en el noviazgo, un estudio de caso desde la terapia familiar sistémica*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Nacional de México]. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000679965>
- Muñoz, M., González, P., Fernández, L. & Fernández, S. (2015). *Violencia en el noviazgo. Realidad y prevención*. Ediciones Pirámide. <https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx>
- Muñoz, M., Redondo, N., Zamarrón, M. D. & González, M. (2017). Escala de coerción sexual (ECS) en relaciones de noviazgo: Propiedades psicométricas en población juvenil española. *Psicología conductual*, 25(3), 547-561.
- Musito, G., Jiménez, T. & Murgui, S. (2007). El rol del funcionamiento familiar y del apoyo social en el consumo de sustancias de los adolescentes. *Revista Originales*, 32(3), 370-380.
- Navarro, J. (2015). *Violencia en las relaciones íntimas. Una perspectiva clínica*. Editorial Herder.
- Organización Panamericana de la Salud (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud: Resumen*. Washington, D. C.
- Osorio, M., (2014). Propiedades Psicométricas del Cuestionario Maltrato en el Noviazgo en una muestra de Mujeres estudiantes mexicanas de nivel medio superior y superior. *Salud Pública de México*, 56(1), 40-47.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *Libro del desarrollo humano*; Edición en español por Mc. Graw Hill, Interamericana Editores.
- Pick, S., Leenen, I., Givaudan, M. & Prado, A. (2010). «Yo quiero, yo puedo...prevenir la violencia»: Programa breve de sensibilización sobre violencia en el noviazgo. *Salud Mental*, 33(2), 153-160.
- Rey-Anacona, C. (2009). Maltrato de tipo físico, psicológico, emocional, sexual y económico en el noviazgo: un estudio exploratorio. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 27-36.
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M., Amor, P. & López, M. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: Una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*. 25. 47-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.api.2015.01.00>
- Singh, V., Walton, M. A., Whiteside, L. K., Stoddard, S., Epstein-Ngo, Q., Chermack, S. T., & Cunningham, R. M. (2014). Dating violence among male and female youth seeking emergency department care. *Annals of emergency medicine*, 64(4), 405-412.e1. <https://doi.org/10.1016/j.annemergmed.2014.05.027>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del Psicólogo*, 5ª edición; Editorial Trillas.
- Williams, L. R., & Adams Rueda, H. (2020). Witnessing Intimate Partner Violence Across Contexts: Mental Health, Delinquency, and Dating Violence Outcomes Among Mexican Heritage Youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5-6), NP3152-NP3174. <https://doi.org/10.1177/0886260520946818>

Análisis de situaciones de juego libre y acompañado en niños de edad preescolar

Analysis of free and accompanied play situations in preschool-aged children

ANA KAREN ROMERO GARCÍA¹

DANIEL ROSAS ALVAREZ²

YULIA SOLOVIEVA³

^{1,3} Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

^{2,3} Universidad Autónoma de Tlaxcala;

² Universidad Nacional Rosario Castellanos; Centro de Atención Psicológica y Apoyo Educativo Histórico-Cultural;

³ Universidad Autónoma de Tlaxcala Federal Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia.

Resumen

El presente estudio analizó el efecto de la participación del adulto en el juego infantil sobre las acciones objetales, simbólicas y verbales en niños preescolares. Se empleó un diseño observacional cuasiexperimental con 10 participantes de 5 a 6 años, evaluados en dos condiciones: juego libre y juego acompañado. Las conductas fueron registradas mediante observación directa y transcripción de episodios de juego. Los resultados muestran que en el juego libre predominaron las acciones objetales, mientras que las verbalizaciones y acciones simbólicas fueron limitadas. En contraste, en el juego acompañado se observó un incremento general en la frecuencia y complejidad del juego, especialmente en las acciones simbólicas y verbales. Las acciones objetales se mantuvieron relativamente estables entre condiciones. Se identificaron diferencias interindividuales, destacando participantes con alto incremento en lenguaje y simbolización bajo mediación adulta. Se concluye que la participación del adulto favorece el desarrollo del juego simbólico y la expresión verbal en la edad preescolar.

Autor de correspondencia:
verde-dan@hotmail.com

Palabras clave: *juego, mediación adulta, edad preescolar, desarrollo, histórico-cultural*

Recepción: 16 de Mayo del 2026 **Revisión:** 27 de Junio del 2026 **Aprobación:** 07 de Julio del 2026

Abstract

This study analyzed how adult involvement during play affects object-directed, symbolic, and verbal actions in preschoolers. Using a quasi-experimental observational design, we evaluated ten children aged 5 to 6 under two conditions: free play and accompanied play. Behavioral episodes were recorded and transcribed for direct analysis. Results showed that while object-directed actions predominated in free play, symbolic gestures and verbalizations were minimal. In contrast, adult mediation during accompanied play triggered a significant increase in both the frequency and complexity of play dynamics, particularly fostering symbolic representation and verbal expression. Basic object interactions remained relatively stable across both setups. Notable individual differences emerged, as some children showed a highly pronounced surge in symbolic play and language under guidance, while others showed more subtle shifts. Ultimately, these findings underscore the critical role of the adult as an active mediator, demonstrating that accompanied play significantly enriches the cognitive and communicative depth of early childhood development.

Key words: *play, adult mediation, preschool age, development, historical-cultural approach..*

Introducción

El juego es parte de la naturaleza humana y está presente en todas las culturas. Biológicamente se puede definir como una actividad impulsada por el disfrute de su ejecución, carente de ninguna otra utilidad más que la propia satisfacción de su hacer (Maureira y Maureira, 2011). Diversos autores (Fisher et al., 2011; Johnson et al., 1999; Lillard et al., 2013; Pellegrini, 2009; Sutton-Smith, 2001; citado por Hassinger-Das et al., 2017) destacan el juego como actividad simulada, voluntaria, motivada, divertida e intrínsecamente, flexible y que involucra una participación. Por ende, el juego es elemental en el desarrollo infantil pues favorece el desarrollo cognitivo, social y afectivo del niño, siendo el escenario perfecto para que el niño explore, comprenda y se comuniquen en un ambiente divertido y estructurado. La psicología educativa busca comprender el comportamiento, el proceso de aprendizaje del sujeto, así como los factores que influyen en su desarrollo (Berruezo y Martínez, 2019), el juego es esencial en el proceso de aprendizaje durante el preescolar ya que les permite explorar, experimentar y descubrir el mundo de una manera segura y controlada pero además divertida e interesante (Fernández, 2023; Manzano-Calero et al., 2025).

Desde el enfoque histórico-cultural el juego no se concibe como actividad meramente espontánea, si no, como actividad construida a partir de la interacción cultural entre el niño y el adulto, quien guía y enriquece dicha actividad. Solovieva y Quintanar (2016) sostienen que es a través del juego que el niño explora y utiliza los objetos de su entorno mientras que el adulto actúa como mediador y regulador de las

funciones psicológicas. De acuerdo con este enfoque, dichas funciones suponen un origen social, resultado de acción mediada y la interacción con otros (Martínez, 1999). El juego de roles funge como actividad rectora en la etapa preescolar, pues el niño asimila y se apropia de significados sociales de los objetos y acciones humanas, construyendo simbólicamente la realidad a partir de la atribución de roles y designación de reglas, lo que constituye la base del desarrollo de funciones psicológicas superiores al pues se internaliza la acción social en formas de regulación y pensamiento (Vygotsky, 1978; Elkonin, 1985). En consecuencia, la participación en actividades de juego organizadas y mediadas por el adulto favorece el desarrollo de procesos psicológicos superiores desde edades tempranas, ya que "para que se logre el desarrollo complejo de la función simbólica es necesaria la inclusión de los niños en las actividades que presuponen el uso de signos y símbolos desde la edad preescolar" (González-Moreno & Solovieva, 2016). A pesar de su importancia para el desarrollo infantil, el juego continúa siendo concebido como una actividad asociada al descanso y entretenimiento (Ríos, 2013), espontánea orientada únicamente a la diversión, lo que aísla la participación del adulto y restringe la posibilidad como herramienta de desarrollo y aprendizaje (Loizou y Avgitidou, 2014).

El objetivo de la investigación fue analizar el comportamiento de niños preescolares en situación de juego libre (no orientado) y acompañado (actividad conjunta entre niño y adulto) identificando acciones objetales, verbales y simbólicas manifestadas en cada modalidad a fin de comprender la influencia de la mediación adulta en el desarrollo infantil y, en base a ello proponer fundamentos teóricos y prácticos esenciales para el diseño de intervenciones educativas.

Método

Se realizó un estudio observacional con diseño cuasiexperimental de corte transversal con una muestra de 10 niños preescolares (cinco niñas y cinco niños) de entre 5 y 6 años, pertenecientes a un colegio privado ubicado en Puebla, México, destacado por involucrar principios de la psicología histórico-cultural, teoría de la actividad y método formativo del juego (Solovieva y Quintanar, 2016) en su programa pedagógico.

Material de evaluación e intervención

Dos carritos, una muñeca, dos peluches, artículos de cocina (dos platos, dos tenedores y dos tazas), artículos de doctor (estetoscopio, gaza, jeringa, bote de medicinas), bloques de madera y fichas de plástico.

Procedimiento

Al término del ciclo escolar, los participantes fueron evaluados en dos sesiones, la primera en juego libre (no orientado) y la segunda en conjunto (niño y adulto).

Se propuso un experimento psicológico, basado en la concepción de juego como actividad rectora en la edad preescolar. Inicialmente se realizó una observación dirigida de juego libre (no orientado), del niño durante cinco minutos. En esta situación el niño tuvo la posibilidad de desarrollar su propio juego con juguetes específicos.

Posteriormente se tomó una observación dirigida de juego acompañado durante cinco minutos, empleando los mismos materiales juguetes. En esta etapa la investigadora desarrolló el juego surgiendo temas que favorecieron el despliegue del juego.

El registro de las sesiones se realizó a partir de fotografías y consentimiento del colegio en el que estudian los niños. A partir del registro en fotografías, se realizó una transcripción de las acciones objetales, simbólicas y verbales producidas por los niños.

Las acciones objetales y simbólicas fueron clasificadas y comparadas con los niveles propuestos por Borges (2020).

Variables

Variable independiente:

- Participación del adulto durante el juego.

Variables dependientes:

- Acciones con objetos realizadas por el niño durante el juego.
- Expresiones verbales emitidas por el niño durante el juego..

Consideraciones éticas

El proceso, condiciones y objetivos de la investigación, fueron enterados y aprobados por las autoridades correspondientes del colegio. El registro de imagen fue consentido.

Resultados

La tabla 1 muestra el conteo registrado de acciones objetales, simbólicas y verbales para cada categoría de juego.

A nivel cualitativo y de forma descriptiva, en juego libre se identifican mayores acciones objetales que simbólicas y verbales. En los participantes F, G y J las verbalizaciones fueron escasas y nulas para el niño, cabe destacar que el participante J no se mostraba interesado y dispuesto a la dinámica, requiriendo intervención breve de la investigadora para orientar el juego. El participante D evoco mayor cantidad de acciones en conjunto (15).

Por otro lado, en el juego acompañado se observó un incremento general en cada categoría, especialmente en acciones simbólicas y verbales, siendo C (17), H (13) Y I (14), los participantes con mayores respuestas totales, aumentando la complejidad del juego en todos los casos. No se distinguen cambios actitudinales en el pequeño Y, mostrando incluso negación a seguir las reglas establecidas por la experimentadora.

Al discriminar el comportamiento de los preescolares por dimensiones (objetal, simbólico y verbal) se puede apreciar que las objetales se mantienen estables en cada categoría, sin embargo, se identifican incrementos moderados en los participantes B, C y D que podría verse asociado al uso compartido de materiales en juego de roles.

Las acciones simbólicas tuvieron un aumento en la mayoría de los participantes, lo cual se evidencia en juego de roles estructurados con dinámicas como doctor, restaurante y carreras especialmente en los participantes B, D, E, H e I, quienes denotaron mayor representación funcional del objeto y asignación de roles.

Las acciones verbales representan la categoría con mayor cambio de condiciones, ya que en juego libre la verbalización fue baja o nula en varios participantes mientras que en juego libre se desarrolló un incremento significativo particularmente en C (17), I (13) y D (11). Este patrón sugiere una facilitación del lenguaje en contextos de interacción social mediada por el adulto experimentador.

A partir de lo anterior se identifican tendencias en el desempeño; Alto incremento en simbolización y lenguaje: C, I, D y H, caracterizados por juego de roles estructurado y alta interacción verbal. Incremento moderado con transición

funcional: A, B, E, C y F, con paso de juego exploratorio a juego simbólico en juego acompañado. Bajo nivel de verbalización persistente: G y J, quienes mostraron escasa producción verbal en ambas condiciones.

Tabla 1.
Registro.

Resultados en juego libre					Resultados en juego acompañado			
Participantes Femeninos								
Niña	AO	AS	AV	T	AO	AS	AV	T
B	5	3	1	9	2	3	4	0
D	4	6	5	15	7	6	11	9
E	5	4	0	9	8	8	4	11
G	1	2	0	3	2	4	2	5
H	3	3	0	6	8	7	5	14
Participantes Masculinos								
Niño	AO	AS	AV	T	AO	AS	AV	T
A	1	2	3	6	2	6	6	8
C	2	3	3	8	8	10	4	14
F	2	2	1	5	3	4	1	3
I	2	2	3	7	3	5	13	14
J	2	2	0	4	5	6	3	10

Simbología: AO = Actividad objetal; AS = Actividad simbólica; AV = Actividad verbal; T = Total

Fuente: Elaboración propia

Se analizaron los resultados en carácter estadísticos mediante la prueba estadística Wilcoxon (Ver tabla 2). Se identificó que de los 10 preescolares que participaron, se excluye el participante B y F ya que no se registraron cambios favorables entre condiciones por lo que, para el análisis fue determinado a partir de una muestra efectiva de $n = 8$, que representa el nivel mínimo requerido para un contraste.

La Suma de Rangos Positivos $W^+ = 36$, corresponde a los casos donde las puntuaciones del juego acompañado supera las del juego libre ($JA > JL$). Por el contrario, $W^- = 0$, representa los casos inversos en donde $JL > JA$. Una vez considerado lo anterior, el cálculo estadístico de W arroja 8 como resultado, siendo este el valor menor entre W^+ y W^- . Al contrastar este parámetro con el valor crítico de las tablas estadísticas se obtiene un valor crítico de 4 ($\alpha = 0.05$, dos colas) cuyo resultado se sitúa al límite de la significancia estadística estricta ($p = 0.058$), por lo que no es significativo pues no alcanza el corte nominal requerido ($\alpha = 0.05$). No obstante, a pesar de que el valor obtenido se encuentra fuera del rango establecido debido a las limitaciones en el tamaño de la muestra, se identifica una tendencia

positiva en los participantes, siendo que 7 de cada 8 niños incrementan la frecuencia acumulada en respuestas (acciones objetales, simbólicas y verbales) ante la mediación de un adulto.

Tabla 2
Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon (Global)

Métrica	Valor
Tamaño de muestra inicial (N)	10
Casos eliminados (Diferencia = 0)	1
Muestra efectiva (n)	8
Suma de Rangos Positivos (W+)	36
Suma de Rangos Negativos (W-)	0
Estadístico W Calculado	8
Valor Crítico ($\alpha = 0.05$, dos colas)	4
Resultado Estadístico	No Significativo ($p = 0.058$)

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 presenta los resultados de las comparaciones por sexo mediante las pruebas U de Mann-Whitney y Wilcoxon para las acciones objetales, simbólicas y verbales observadas en las condiciones de juego libre y juego acompañado.

Tabla 3.

Análisis Comparativo por Sexo

Variable / Condición	Grupo Femenino (n=4)	Grupo Masculino (n=5)
Mediana Total Juego Libre	7.5	6
Mediana Total Juego Acompañado	20	14
Efecto del Tipo de Juego (Wilcoxon)	No conclusivo (Muestra efectiva n=3)	Significativo (W=0, $p < 0.05$)

Fuente: Elaboración propia

En análisis comparativo intergrupar mostró homogeneidad inicial de la muestra. Al aplicar U de Mann-Whitney, se determinó una mediana de 7.5 en el grupo femenino y de 6 en el grupo masculino, por lo que no se identificó una diferencia estadística significativa en condición de juego libre ($U=8 > U_{crit}=1$). Con medianas de 20 y 14 entre niñas y niños respectivamente, tampoco se detectaron diferencias

significativas en el juego acompañado ($U=8.5 > U_{crit}=1$). Sin embargo, al analizar los resultados a través de la prueba de Wilcoxon, para evaluar diferencias sexuales en cada categoría, se reveló un impacto significativo en el grupo masculino ($W=0$, $p < 0.05$) ya que todos los niños aumentaron sus puntuaciones en el juego acompañado. Por otro lado, en análisis del grupo femenino fue no conclusivo debido la presencia de un empate (11) en el puntaje de ambas condiciones en la participante E, por lo que la muestra se vio reducida a 3 niñas. Esta modificación resultó en un tamaño de muestra insuficiente para realizar un análisis estadístico de la prueba Wilcoxon.

Discusión

En conjunto, los datos sugieren que el juego acompañado favorece el desarrollo de acciones simbólicas y verbales mientras que, las acciones objetales permanecen constantes entre las condiciones evaluadas. Los resultados evidencian que el adulto como mediador, facilita significativamente la interacción social y su impacto en el desarrollo del juego simbólico y el lenguaje funcional. La intervención adulta durante el juego influye de manera positiva en las expresiones verbales del niño pues facilita que el niño comprenda y represente los significados sociales propios de cada rol, ya que "asumir un rol significa asumir las reglas sociales implícitas en él" (Borges & Solovieva, 2020). Solovieva, González-Moreno y Quintanar-Rojas (2022) señalan que la interiorización de signos y símbolos proporciona al niño las bases para incorporarse exitosamente al aprendizaje escolar. En este sentido, el incremento de acciones simbólicas observado durante el juego acompañado puede interpretarse como un indicador del fortalecimiento de procesos psicológicos que posteriormente sustentan aprendizajes como la lectura, la escritura y las matemáticas.

Estos resultados también respaldan la propuesta del enfoque histórico-cultural de que el juego de roles constituye una actividad compartida entre el adulto y el niño que favorece la regulación del comportamiento, la reflexión sobre situaciones imaginarias y la apropiación de las relaciones sociales, aspectos indispensables a considerar en el desarrollo infantil (González-Moreno, Solovieva, & Quintanar, 2014). Durante la dinámica de acciones objetales, los niños tienden a proponer y orientar el juego partiendo de la manipulación y toma de objetos necesarios para jugar. Bruce (2017), señala, que la participación del adulto en el juego influye en el comportamiento del pequeño a largo plazo pues favorece la vinculación de su vida simbólica con experiencias reales donde provienen los temas a jugar y los objetos necesarios para tal fin. Desde el enfoque histórico-cultural, el juego temático de roles sociales constituye una actividad compartida entre niños y adultos que favorece la reflexión sobre situaciones imaginarias, la regulación del comportamiento y la apropiación de las relaciones sociales (González-Moreno, Solovieva, Quintanar, 2014).

A partir de los resultados obtenidos, se recomienda promover espacios de juego acompañado en la educación preescolar, dado que la participación del adulto favorece el desarrollo de acciones objetales, simbólicas y verbales. Estos resultados también son congruentes con lo señalado por González-Moreno (2017), quien plantea que el juego de roles sociales constituye una actividad que favorece la formación de la personalidad infantil, ya que permite al niño apropiarse de normas sociales, asumir diferentes perspectivas y regular progresivamente su conducta mediante la interacción con otros. Asimismo, se sugiere que los docentes y otros agentes educativos participen activamente en las actividades lúdicas, proporcionando apoyo y orientación que potencien el aprendizaje y el desarrollo infantil de manera guiada. Desde una perspectiva neuropsicológica, se identifica que es a través de esta mediación que las acciones en el juego de roles sociales se configuran a partir del lenguaje verbal externo del adulto, cuando éste orienta: el uso de simbolizaciones, las acciones que

realizaban los roles y el uso de objetos". De este modo, el docente actúa como un elemento de andamiaje que reorganiza los sistemas cognitivos del niño permitiéndole asimilar reglas posibles a través de la actividad objetual y simbólica.

Se propone incorporar el juego como una estrategia pedagógica sistemática dentro de las instituciones escolares, aprovechando su potencial para favorecer el desarrollo cognitivo, comunicativo y social de los niños. Ello cobra sentido en el panorama actual, pues como sostiene Bae (2018), la ausencia del juego y actividades lúdicas en el aula repercute directamente en la disminución de motivación y el compromiso de los niños en su propio aprendizaje. Esto se vincula con algunas limitaciones en los sistemas educativos actuales puesto que, en la actualidad la docencia suele apoyarse de teorías que pueden resultar inflexibles y hasta irreflexivas que frecuentemente exigen a los niños realizar tareas o acciones para las cuales no han sido instruidos ni preparados psicológicamente de forma organizada, frustrándoles con contenidos inadecuados a su nivel de desarrollo (Urueta-Contreras et al., 2022). Por ello, el pedagogo debe cuestionarse si el niño jugó o no jugó en el nivel preescolar, debido a que la respuesta le ayudará a comprender si el niño está preparado o no para iniciar la etapa escolar (Solovieva & Quintanar, 2016).

Para poner en marcha esta propuesta, el uso de guías estructuradas de juegos didácticos brinda un valioso recurso en la ejecución de actividades que promuevan el desarrollo lingüístico de manera sistemática y efectiva (Chancay-Mendoza & Santana-Mendoza, 2024). Asimismo, se trata de una herramienta que favorece la inclusión, pues como sostiene Berruezo y Martínez (2019), su diseño permite la participación de todos los niños sin discriminar condiciones en un ambiente colaborativo, donde el cuerpo actúa como mediador de aprendizajes para todos". Para el enfoque histórico-cultural, el juego de roles sociales, por ejemplo, es una actividad comunicativa accesible para los niños preescolares que permite integrar acciones verbales y simbólicas". En última instancia pensar en el juego como actividad fundamental en el preescolar implica preocuparse por las aportaciones que se pueden realizar desde el quehacer pedagógico en el aula de clase para garantizar la formación de habilidades mínimas necesarias para el aprendizaje escolar y proporcionar las bases positivas de personalidad del niño..." (González-Moreno et al., 2014). De este modo, la sistematización de la estrategia lúdica guiada deja de ser un complemento secundario y se consolida como el eje clínico y pedagógico primordial para la equidad, el desarrollo cognitivo y la salud mental infantil dentro del entorno escolar, se recomienda ampliar la muestra de participantes en futuras investigaciones para obtener datos con mayor precisión, así mismo se recomienda exponer a los participantes a realizar las dinámicas en escenarios diversos que puedan exponerlos a otro tipo de condiciones en donde sus desempeño pueda verse modificado.

Referencias

- Bae, S. (2018). The relationship between teacher scaffolding, students' motivation, and engagement in learning: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 24, 223-242. doi: 10.1016/j.edurev.2018.05.002
- Berruezo, P. P., & Martínez, M. (2019). El juego corporal como espacio de inclusión en la educación infantil. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 19(4), 55-68.
- Borges, C. (2020). Análisis de las acciones objetales y simbólicas en situaciones de juego libre y acompañado [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].

- Borges, C., & Solovieva, Y. (2020). Valoración de acciones objetales y simbólicas en niños preescolares con problemas en el desarrollo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(2), 81–98. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20201215-118>
- Bruce, T. (2017). Ponderings on play: Froebelian assemblages. En T. Bruce, P. Hakkarainen y M. Bredikyte (Eds.), *The Routledge international handbook of early childhood play* (pp. 9–21). Routledge.
- Chancay-Mendoza, J. J., & Santana-Mendoza, L. A. (2024). La importancia del uso de la guía de juegos didácticos para estimular el lenguaje verbal en niños de 3 a 4 años. *Revista REPE*, 4(1), 16–31. <https://revistarepe.org/index.php/repe/article/view/1795/3503>
- Elkonin, D. B. (1985). *Psicología del juego*. Visor.
- Fernández-Patiño, A. (2023). Aprendizaje basado en el juego en los alumnos de nivel preescolar. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 14(2), 270–288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9014402>
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar-Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287–308. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79930906008>
- González-Moreno, C. X., & Solovieva, Y. (2016). Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8(2), 49–70. <https://doi.org/10.17533/udea.rpsua.v8n2a04>
- González-Moreno, C. X. (2017). El juego de roles sociales como medio para la formación de la personalidad en la edad preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 80–93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6059403>
- Hassinger-Das, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R. y Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: a place for games in playful learning / Más que diversión: el lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 191–218. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1292684>
- Loizou, E., y Avgitidou, S. (2014). The Greek-Cypriot early childhood educational reform: Introducing play as a participatory learning process and as children's right. *Early Child Development and Care*, 1–18.
- Manzano-Calero, N. D. R., Álvarez-Sánchez, M. V., Álvarez-Sánchez, R. G., & Alcivar-Tigasi, D. K. (2025). Efecto de los juegos motores organizados en el desarrollo de habilidades de atención en niños de 3 a 4 años. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(5), 162–175. <https://doi.org/10.53877/riced3.5-70>
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1(1). <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.htm>
- Maureira, F. y Maureira, Y. (2011). Biología y etapas del juego infantil. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 340–352. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/28891>
- Ríos, M. (2013). El juego como estrategia de aprendizaje en la primera etapa de educación infantil [Trabajo fin de máster Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/server/api/core/bitstreams/5374aaad-5fd0-4449-8cb1-4f5f9510f6d2/content>
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2016). *La actividad de juego en la edad preescolar*. Trillas.
- Solovieva, Y., González-Moreno, C. X., & Quintanar-Rojas, L. (2022). Desarrollo de la función simbólica en la edad preescolar desde el enfoque histórico-cultural. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1533. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1533
- Urueta-Contreras, I. A., Madero-Hurtado, A. G., & Rosas-Alvarez, D. (2022). Intervención neuropsicológica para desarrollar la regulación y control en un

ANA KAREN ROMERO GARCÍA
DANIEL ROSAS ALVAREZ
YULIA SOLOVIEVA

niño de segundo grado escolar con dificultades de aprendizaje. Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM, 12(23), 46–56. [https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/Publicaciones/revistas/Rev_Elec_Psico/Vol12_No_23/REP12\(23\).pdf](https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/Publicaciones/revistas/Rev_Elec_Psico/Vol12_No_23/REP12(23).pdf)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Elementos configuradores del ambiente enriquecido en el entorno doméstico: un estudio comparativo en preescolares tlaxcaltecas

Configuring elements of the enriched environment in the home setting: a comparative study in preschool children from tlaxcala

MARÍA ISABEL SOLÍS-MEZA¹

JOSUÉ ANTONIO CAMACHO CANDIA¹

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Resumen

Este estudio analizó la disponibilidad e interacción cotidiana con objetos del entorno doméstico que pueden constituir un Ambiente Enriquecido (AE) en preescolares de zonas rurales del estado de Tlaxcala, comparando un grupo con diagnóstico o sospecha de TEA (GTEA, n=9) y otro con desarrollo típico (GDT, n=9). Los resultados indican que la ausencia de un AE no obedece a la falta de recursos físicos en el hogar, sino a la dinámica y calidad de las interacciones sensoriomotoras con ellos. Aunque ambos grupos disponen de utensilios de cocina, tipos de alimentos, objetos de limpieza y mobiliario, entre otros, el GTEA exhibe patrones de uso más restringidos, menor exploración y conducta de imitación. En contraste, las habilidades cotidianas asociadas a la alimentación no mostraron diferencias sustanciales entre grupos. Se concluye que el hogar representa un espacio estratégico, accesible y de bajo costo para implementar estimulación enriquecida, resultando idóneo para favorecer la atención del desarrollo infantil en contextos sin servicios de educación especial.

Autor de correspondencia:

jossuecamacho@gmail.com

Palabras clave: *Ambiente Enriquecido, entorno doméstico, Trastorno del Espectro Autista, desarrollo infantil*

Recepción: 16 de Mayo del 2026 **Revisión:** 27 de Junio del 2026 **Aprobación:** 07 de Julio del 2026

Abstract

This study analyzed the availability of and daily interaction with objects in the home environment that may constitute an Enriched Environment (EE) among preschool children from rural areas of the state of Tlaxcala, comparing a group with a diagnosis or suspicion of Autism Spectrum Disorder (ASD) (ASD Group, n=9) and a group with typical development (TD Group, n=9). The results indicate that the absence of an EE is not due to a lack of physical resources in the home, but rather to the dynamics and quality of sensorimotor interactions with these resources. Although both groups have access to kitchen utensils, different types of food, cleaning objects, furniture, among other items, the ASD Group exhibits more restricted patterns of use, less exploration, and reduced imitation behavior. In contrast, everyday skills associated with feeding did not show substantial differences between groups. It is concluded that the home represents a strategic, accessible, and low-cost setting for implementing enriched stimulation, making it suitable for promoting attention to child development in contexts where special education services are unavailable.

Key words: *Enriched Environment, home setting, Autism Spectrum Disorder, child development.*

Introducción

Cuando se habla del desarrollo infantil es importante tener en cuenta la implicación de factores neurobiológicos, genéticos y epigenéticos, así como factores ambientales que pueden afectar dicho desarrollo, lo que permite una perspectiva más completa al incluir factores diversos que en conjunto pueden tener efectos sobre el desarrollo de forma decisiva y trascendente. (NSCDC, 2010).

Epigenética, se refiere a los compuestos químicos que se agregan al ADN siendo capaces de regular la expresión de los genes que contienen. Estos compuestos químicos agregados al ADN pueden ser heredables, modificando no sólo la expresión genética y el fenotipo del individuo, sino también la de su progenie, pero sin alterar la secuencia de nucleótidos (orden preciso de los componentes químicos del ADN) (García et al., 2012; NLM, 2021).

La epigenética está relacionada con factores neurobiológicos, genéticos, entre otros, y es consecuencia de factores ambientales como la dieta alimenticia (Bekdash, 2024) o el ejercicio (Mallett, 2025; NLM, 2021; NCI, s.f.) y revela que la base biológica puede ser modificada, lo que resulta altamente relevante para individuos en condición de discapacidad, enfermedades hereditarias, trastornos del neurodesarrollo, entre otras. Por lo que es importante cuestionar la relevancia que se le da a la influencia del ambiente en el hogar, con el que cotidianamente interactúan las personas.

Un ejemplo de la interacción de factores neurobiológicos, genéticos, epigenéticos y su vinculación con el ambiente es cuando inmediatamente después del nacimiento, es evaluado el estado neurológico de los bebés por considerarse importante y no solo se consideran aspectos fenotípicos como la medida o forma de la cabeza, sino también aspectos funcionales como la organización motora, estado de alerta, reacción a estímulos visuales y sonoros, los reflejos, entre otros, los cuales pueden verse afectados por condiciones diversas relacionadas con el estado de salud de los padres,

alimentación, hábitos, entre otros (Papalia et al., 2012). Es evidente que la neurobiología del infante no puede desligarse de factores genéticos y epigenéticos, ya que están presentes durante el desarrollo humano y en conjunto determinan cuándo el niño puede sentarse, caminar, hablar o consolidar el lenguaje (Yuldashev et al., 2026).

Después del nacimiento del infante, se hace importante la estimulación motora y sensorial, además de la alimentación, del sueño y de los cuidados en general, ya que dicha estimulación favorecerá al infante la identificación de los elementos del entorno y su interacción sensoriomotora con él. Dicha interacción puede tener efecto sobre el desarrollo de habilidades, aprendizajes motores, imitación, discriminación, entre otras (Camacho y Aguilar, 2025; Papalia et al., 2012). Cuando el ambiente favorece la expresión de habilidades sensoriales y motoras acordes con el momento del desarrollo del individuo, se puede identificar como un ambiente enriquecido, sin embargo, cuando dicho ambiente restringe la expresión de actividades y funciones motoras y sensoriales, no necesariamente de forma punitiva o directamente, sino por la ausencia de elementos favorables o por la prohibición o restricción de su uso, podemos identificar un ambiente “empobrecido”, y cuando los elementos del ambiente no tienen un efecto claro ni consistente en uno u otro sentido y además así se acostumbra en una comunidad o sociedad, entonces podemos identificarlo como un ambiente estándar (Camacho et al., 2022).

Ambientes Enriquecidos: concepto y configuración y relevancia en el desarrollo infantil

Como se señaló anteriormente, el ambiente ha sido identificado como un factor crucial para el desarrollo infantil, sin embargo, es cuestionable la relevancia que se le ha dado en el ámbito educativo y familiar, pese a los trabajos científicos que soportan su relevancia (Rosensweig, 2006; Yañez et al., 2020).

A principios del siglo XX comenzó a gestarse una propuesta denominada actualmente como Ambiente Enriquecido (AE), el cual, es un concepto psicobiológico cuyo origen se remonta a 1925 gracias a Yerkes, quien, sin usar el término de AE, introduce elementos de juego en los alojamientos de primates para evitar que el ambiente restringido como consecuencia del cautiverio representa una variable en sus investigaciones (Yerkes, 1925; Yañez et al., 2020).

Casanova et al. (2018), reconocen al científico Rosensweig como pionero en el estudio del AE y es quien formaliza el término, demostrando que el AE favorece a los individuos en el desarrollo neuronal, fisiológico y en su conducta (Rosensweig, 2006).

Cabe señalar que el AE no cuenta con una única definición, incluso no cuenta con un solo término, El AE es un término polisémico, por ejemplo, algunos autores lo denominan Enriquecimiento Ambiental (Casanova, et al., 2018). Sin embargo, a pesar de esa variabilidad semántica o conceptual, es posible identificar coincidencias entre autores sobre lo que se entiende por AE.

Entonces, el AE puede entenderse de forma general, como el conjunto de factores ambientales con efectos favorables en la conducta de los sujetos que han sido expuestos a ellos (Camacho et al., 2022; Rosenzweig y Bennett, 1996; Diamond, 2001; Nithianantharajah y Hannan, 2006).

Como se señaló anteriormente, hablar de epigenética obliga a destacar la importancia del ambiente y en consecuencia a la frecuencia de exposición a estímulos. En este sentido, el AE, lejos de considerarse como una intervención adicional que optimiza el desarrollo infantil, debe ser visto como parte de los cuidados mínimos indispensables con que debe contar el infante (NSCDC, 2007), ya

que, la interacción del niño con su ambiente no ha recibido el mismo nivel de importancia que el sueño y la alimentación (UNICEF, 2017).

La configuración de un AE no solo requiere la presencia de objetos al azar, sino que, los objetos puestos deben tener un propósito como estímulos ya sean sensoriales, motores, cognitivos y sociales (Rosenzweig y Bennett, 1996; Nithianantharajah y Hannan, 2006) además de esto, el AE debe ser novedoso, lo que implica cambios constantes en la configuración, es decir, la distribución e introducción de nuevos objetos que sustituyen algunos de la configuración anterior. Fairhurst et al. (2011), demostraron en aves, que algunos sujetos pueden presentar estrés ante el cambio de ambiente, lo cual es un aspecto importante para considerar en el diseño de las configuraciones que conformarán el AE.

En este sentido, James J. Gibson propuso un concepto al que denomina Affordances, el cual, resulta relevante para redefinir el concepto de AE, ya que Gibson (1979) señala puntualmente que no debe confundirse la realidad física con el ambiente. Mientras que la realidad física se compone de objetos con medidas y propiedades, esa realidad no puede considerarse ambiente si el sujeto no la percibe ni interactúa con ella.

En el contexto del AE, este aporte es fundamental: un entorno no es "enriquecido" por la cantidad de "cosas" físicas que contiene, pues el enriquecimiento no reside en el objeto per se, sino en la relación dinámica entre las propiedades del entorno y las acciones que el sujeto puede ejecutar en él.

El concepto central de Gibson (1979) en la teoría de los "Affordances", es la complementariedad entre el individuo y su ambiente y se traduce como "posibilitadores de acción". Los aportes de Gibson (1979) pueden redefinir el concepto de AE, dando claridad científica, delimitando los criterios para configurar un AE.

Efectos reportados del Ambiente Enriquecido

Es importante señalar que la mayoría de las investigaciones sobre los efectos del AE han sido realizadas en modelos animales, por lo que su aplicación en seres humanos aún es objeto de debate. Sin embargo, han sido diversos los estudios que poco a poco consolidan las bases del conocimiento del AE, gracias a esas investigaciones es posible hacer un recuento de los efectos que han sido registrados del AE a lo largo del tiempo, entre los que se encuentran los siguientes:

Gibb (2014) y Mychasiuk et al. (2012), reportaron que el AE tiene como efecto el aumento en la expresión de genes también conocido como cambios epigenéticos y una mayor respuesta conductual tras una lesión neuronal.

Corredor (2020) reportó que el AE puede disminuir la alteración en la conducta en ratas expuestas a experiencias estresantes en periodos tempranos de vida, mientras que Singhal et al. (2019), identificaron en sujetos expuestos a AE, disminución de ansiedad y síntomas depresivos en ratones en etapa adulta.

Así mismo, en modelos animales de adicciones se ha demostrado que el AE tiene efecto neuroprotector que se manifiesta en un mayor control del consumo de nicotina (Huitrón, 2015), en ratones expuestos al tolueno se identificó muerte neuronal, que en consecuencia se manifestaba en una ejecución conductual ansiosa, mientras que, los ratones expuestos al AE además del tolueno, tuvieron menor muerte neuronal y en consecuencia una ejecución conductual menos ansiosa (Paez-Martínez et al., 2013).

Tales hallazgos llevaron al cuestionamiento de los efectos que el AE podía tener ante trastornos o enfermedades neuronales, para tal propósito los modelos animales de Parkinson, Alzheimer, epilepsia y Trastorno del Espectro Autista (TEA), entre otros, han revelado resultados importantes.

En el caso del Parkinson, el AE puede disminuir la muerte celular de neuronas dopaminérgicas, que en consecuencia mejora la motricidad (Bezard et al., 2003; Faherty et al., 2005; Jadavji et al., 2006).

En el Alzheimer, el AE puede retrasar las deficiencias de memoria características de la enfermedad (Berardi et al., 2007), también se ha reportado mejoras en la memoria espacial y la memoria de trabajo (Arendash et al., 2004; Levi et al., 2003).

En modelo animal de la epilepsia, la exposición al AE ha tenido como efecto aumento de la neurogénesis y disminución de muerte neuronal, así como resistencia a las convulsiones. En el laberinto acuático de Morris se ha reportado una mejora del aprendizaje espacial y en campo abierto presentan mayor exploración (Auvergne et al., 2002; Korbey et al., 2008; Rutten et al., 2002; Young et al., 1999).

En el caso del TEA, los hallazgos previamente descritos, resultan esperanzadores, debido a que en este trastorno se presentan alteraciones conductuales y en algunos casos, comorbilidades como la epilepsia. Aunque poco se sabe de las características de aprendizaje en el TEA, ciertamente son relevantes las investigaciones que reportan mejor ejecución en tareas de aprendizaje espacial y memoria de trabajo.

Schneider et al. (2006), sugiere que el enriquecimiento ambiental puede tener aplicaciones terapéuticas en el TEA, debido a los resultados obtenidos en el modelo animal del TEA expuesto prenatalmente al Ácido Valproico (AVP), donde observa que se invierten algunas de las alteraciones conductuales que caracterizan al modelo, por ejemplo, reporta que los sujetos valproicos alojados en AE presentan mayor sensibilidad al dolor y menor sensibilidad a estímulos no dolorosos, disminución de ansiedad, menor número de conductas estereotipadas y aumentar la conducta exploratoria y social.

Hasta ahora se ha expuesto que el ambiente es importante en el desarrollo infantil, lo cual, aunado a la evidencia científica descrita en los estudios citados anteriormente, permite enfatizar que, en niños con alteraciones del neurodesarrollo como el TEA, el AE puede ser determinante en su desarrollo y en adición, vale la pena continuar investigando los efectos del AE y la posibilidad de que influyan en un cambio en el panorama del diagnóstico de TEA y/o influir en el nivel de ayuda requerido.

Consideraciones desde la pedagogía sobre el ambiente en el desarrollo y aprendizaje infantil

Aunque la propuesta del AE surge de la experimentación en modelos animales, la importancia del ambiente en el desarrollo y aprendizaje infantil ya había sido señalada por referentes de la pedagogía. Gracias al trabajo de Abbagnano y Visalberghi (1992) es posible identificar que, aunque son diversos los pedagogos que señalan la influencia del ambiente en el aprendizaje y el desarrollo, solo algunos cuantos han puesto al ambiente como un agente clave en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos; a continuación, se presentan algunos de ellos.

Jean- Jacques Rousseau (Rousseau, 2000) señaló en 1762 en su obra “Emilio o la educación”, que el entorno ideal de aprendizaje es la naturaleza misma, ya que los niños deben aprender del contacto directo con su entorno y los elementos que los conforman, pero sin la “inteligencia artificial” del adulto, que puede predeterminar al niño para que interactúe con su entorno según lo establecido por la sociedad. Rousseau destaca que el ambiente debe ofrecer la libertad y movimiento a los sentidos del niño.

María Montessori (2004) en su obra titulada “La mente absorbente del niño” originalmente publicada en 1949, expresa que la importancia de sus escuelas radica en el diseño de su ambiente, el cual no solo debía mantenerse limpio y ordenado haciendo a los niños partícipes del cuidado y limpieza, sino que hizo algo revolucionario para la época: ajuste del entorno a las características del niño, adaptando el mobiliario a las proporciones físicas y necesidades de los niños, por ejemplo, estantes donde los materiales fueran accesibles. Su objetivo fue promover el aprendizaje mediante la interacción con elementos de su entorno, promoviendo la independencia y la solución de problemas.

Según Abbagnano y Visalberghi (1992), Loris Malaguzzi expresaba que el primer y segundo maestro eran los padres y los educadores, mientras que el espacio era como un tercer maestro. Mientras John Dewey no consideraba que la escuela preparaba a los niños para la vida, sino que era la vida misma, por lo que exhortaba a que el aula debía ser configurada como un laboratorio social, es decir, un ambiente que simule las condiciones de la vida en sociedad. Por lo que, el aula debía presentar a los alumnos algunos desafíos de la vida real y ocupaciones que condujeran al niño a colaborar, experimentar y resolver dichos desafíos (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Por lo anterior, es posible decir que la pedagogía tiene una perspectiva variada del ambiente y de su influencia en el desarrollo infantil, ya que el ambiente puede ser considerado como naturaleza salvaje de la que se aprende sin interferencia externa (del adulto), o también como un entorno estructurado por el adulto a partir de la observación de necesidades del niño y capaz de promover la socialización y la cultura.

El aporte de Woo y Leon (2013): enriqueciendo el ambiente doméstico

El estudio de Woo y Leon (2013) es fundamental para entender la transición del laboratorio al hogar. Los autores demostraron que el uso de objetos cotidianos que estimulan a nivel sensorial y motor como aromas, texturas y ejercicios motores, puede mejorar los resultados obtenidos en la escala CARS. Para obtener tales resultados, los autores estructuran el uso de los objetos mediante actividades planificadas que deben realizarse 30 minutos diarios por 6 meses.

Los resultados obtenidos al evaluar con la escala CARS revelaron mejoras significativas en las funciones cognitivas y en las conductas asociadas a trastornos del desarrollo, como el autismo, validando que el hogar puede ser un espacio estimulante.

A partir de esta investigación ya no se duda del uso de los objetos en el hogar como configuradores de un AE, pero sí es importante cuestionar ¿qué tanto las interacciones que tienen los niños en su hogar con diferentes objetos constituyen un AE? La respuesta reside en la manipulación activa, dinámica y flexible. No basta con que los objetos estén presentes; el enriquecimiento ocurre cuando el niño transforma el uso que da al objeto cuando clasifica semillas, observa el crecimiento de una planta o utiliza utensilios de cocina.

Bajo esta premisa, el presente trabajo se plantea como objetivo identificar la disponibilidad y niveles de manipulación de objetos del entorno doméstico que pueden conformar un ambiente enriquecido, en hogares de niños preescolares del estado de Tlaxcala.

Este análisis permitirá comprender si los recursos disponibles en el contexto doméstico tlaxcalteca pueden constituir un AE y si están siendo aprovechados como herramientas favorecedoras del desarrollo infantil.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por niñas y niños de 4 y 6 años de edad con diagnóstico o conductas asociadas al Trastorno del Espectro Autista (TEA) e inscritos en preescolares regulares dentro de siete municipios del estado de Tlaxcala, México, correspondientes a zonas rurales del estado que no disponen de atención de educación especial mediante la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

A partir de las características de la población infantil, se constituyeron dos grupos de comparación:

- Grupo con diagnóstico o sospecha de TEA (GTEA): se conforma por 9 niños con diagnóstico formal o conductas compatibles con el TEA.
- Grupo con desarrollo típico (GDT): integrado por 4 niñas y 5 niños con desarrollo típico, excluyendo a aquellos alumnos con aptitudes sobresalientes, discapacidad o trastorno.

Instrumentos y Materiales

Para la recolección de los datos se empleó una encuesta digital estructurada, diseñada y administrada mediante la plataforma Google Forms. El instrumento recopiló datos de identificación e información referente a la interacción de los niños con objetos del entorno doméstico. Dicho instrumento fue contestado por padres, madres o cuidadores primarios de las niñas y niños participantes en ambos grupos.

La selección y categorización de los reactivos se realizó tomando como referencia la propuesta teórica de Woo y Leon (2013), a partir de la cual, es posible identificar diversos objetos sensoriomotores disponibles en el entorno doméstico que pueden enriquecerlo.

Procedimiento

La recolección de datos constó de dos fases que se describen a continuación:

Fase 1 Diseño y digitalización:

Se configuró el cuestionario en la plataforma digital Google Forms, procurando garantizar una interfaz accesible para la población encuestada.

En el formulario se proporcionó inicialmente un consentimiento informado, que explicaba el uso de los datos recabados, destinados exclusivamente a fines de investigación. De igual forma se garantizó a los participantes, la confidencialidad de la información.

Se solicitó a los cuidadores reportar la frecuencia y características de la interacción de los niños con los objetos listados y clasificados en cocina, alimentos, limpieza y mantenimiento del hogar, dormitorio y objetos variados.

Fase 2 Aplicación:

1. El formulario se compartió por medio de las maestras de preescolar a los participantes que conformaron el GTEA. El formulario estuvo disponible por dos semanas.
2. Tras descargar las respuestas del GTEA y limpiar el formulario, se solicitó nuevamente a las maestras de preescolar que enviarán el formulario, pero esta vez a quienes conformaron el GDT. Al pasar dos semanas, se desactivó la disponibilidad del formulario.

Resultados

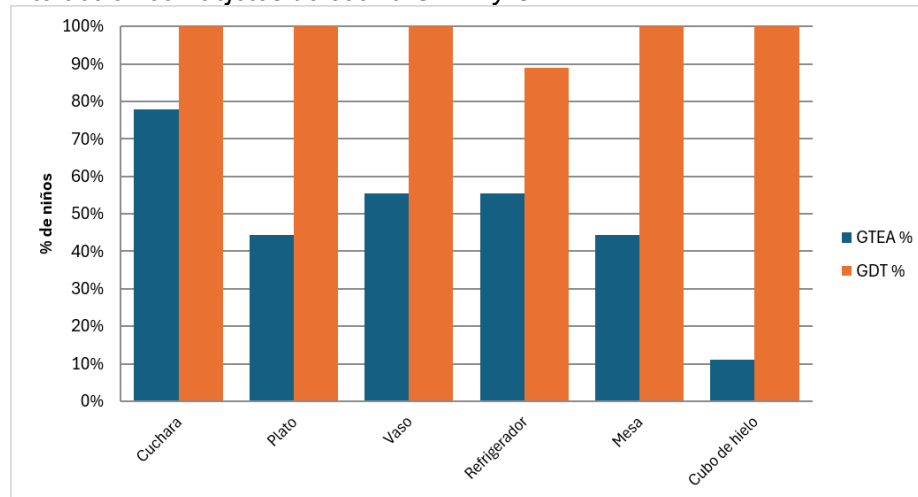
Los datos recolectados en Google Forms se trataron mediante análisis de frecuencias. Cabe señalar que el formulario permitió a los participantes seleccionar una o todas las opciones que se presentan en cada consigna, que principalmente cuestionan sobre los objetos del hogar con los que los niños interactúan y cómo se da esa interacción, lo que permite identificar tanto la disponibilidad de los objetos en el hogar, como la interacción del niño con ellos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de los grupos GTEA y GDT. Los resultados se presentan por categoría de objetos.

Cocina

La Figura 1 muestra cuáles son los objetos de cocina con los que los niños interactúan en su entorno doméstico, tanto del GTEA como del GDT. De acuerdo con las respuestas de padres/madres/cuidadores, se observa que, a excepción del refrigerador, todos los niños del GDT interactúan con todos los objetos. En contraste, se aprecian en el GTEA diferencias en cuanto al número de niños que interactúan con los diferentes objetos. La diferencia más marcada se observa en el cubo de hielo, pues solo el 11% del GTEA interactúa con ese objeto. En el estudio de Woo y Leon (2013) el hielo se emplea como un estímulo termo-sensorial.

Figura 1.
Interacción con objetos de cocina GTEA y GDT

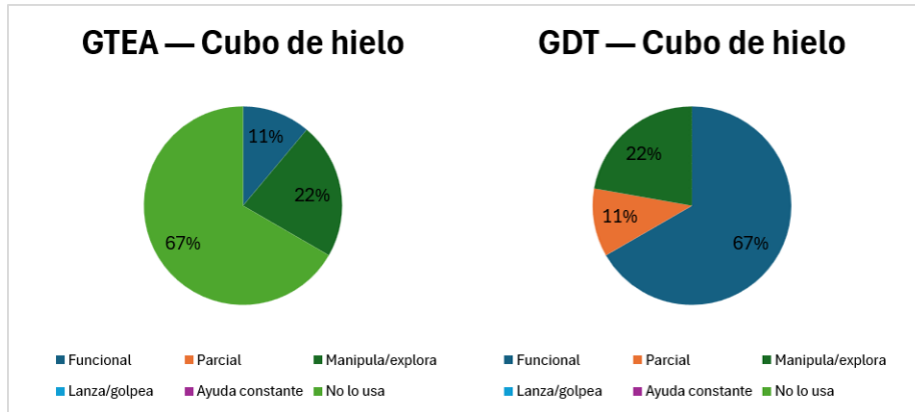


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a cómo se presenta la interacción de los niños con los objetos de cocina, ambos grupos utilizan funcionalmente la cuchara, el plato y el vaso, sin embargo, la interacción es diferente con el cubo de hielo, el refrigerador y la mesa. Mientras el 67% del GTEA no interactúa ni usa cubos de hielo y el 22% apenas lo explora, el 67% del GDT lo hace de manera funcional (ver Figura 2).

Figura 2

Tipo de interacción de ambos grupos con cubos de hielo

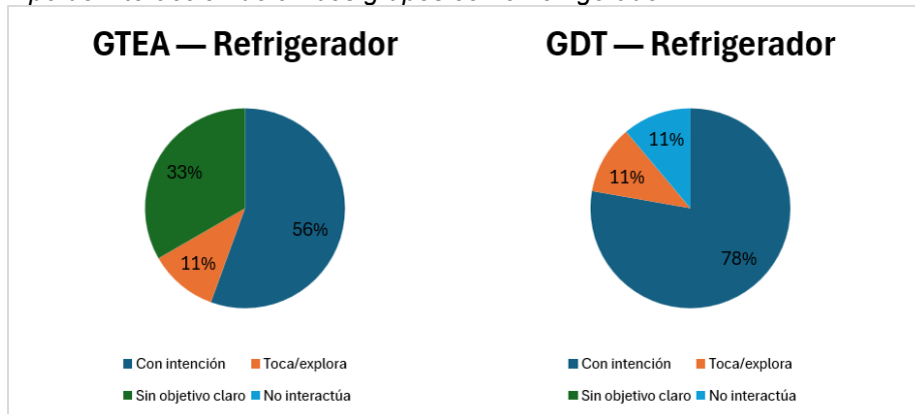


Fuente: Elaboración propia

Asimismo, el tipo de interacción que los niños tienen con el refrigerador, en el GTEA apenas el 56% interactúa con intención, ya sea para guardar o sacar alimentos y el 33% interactúan sin objetivo aparente. Sin embargo, el 78% del GDT interactúa con intención (ver Figura 3).

Figura 3.

Tipo de interacción de ambos grupos con el refrigerador.

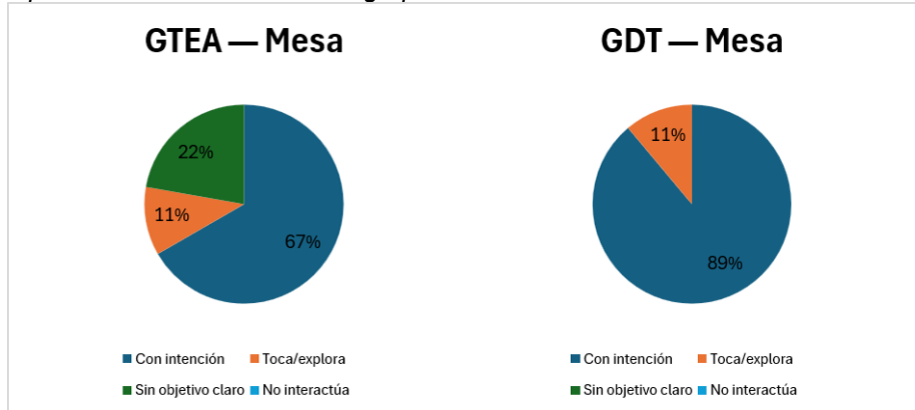


Fuente: Elaboración propia

La mesa es otro objeto de cocina en que pueden apreciarse diferencias entre grupos, aunque menos dramáticas que con los cubos de hielo. La Figura 4 revela que los niños del GDT mayoritariamente interactúan con intención con la mesa, mientras que solo el 67% del GTEA lo hace.

Figura 4.

Tipo de interacción de ambos grupos con la mesa.



Fuente: Elaboración propia

Alimentos

A continuación, se muestra la interacción de ambos grupos con nueve tipos de alimentos. La Figura 5 muestra la interacción con frutas, verduras y granos; la Figura 6 muestra la interacción con cereales, sopa y helado; y la Figura 7 muestra la interacción con golosinas, agua y bebidas azucaradas.

En la Figura 5 puede verse que ambos grupos tienen interacción autónoma con las frutas, sin embargo, con las verduras, el GTEA interactúan con las verduras de forma autónoma solo 44%, y el resto muestra rechazo por este tipo de alimentos, interactúa con ayuda o prueba el alimento (11%).

En cuanto a los granos, son un tipo de alimento con el que una parte del GTEA de apenas el 44% interactúa con autonomía frente al 67% de autonomía que muestra el GDT. En ambos grupos algunos requieren ayuda para interactuar con el alimento, sin embargo, en el GTEA el porcentaje es mayor (33%) que en el GDT 22%.

La Figura 6 muestra que, en el GDT, la interacción con sopa y helado es 100% autónoma, mientras en el GTEA la autonomía en la interacción es de 78%. En los cereales igualmente, aunque ningún grupo interactúa de forma autónoma con ese tipo de alimentos, el GDT nuevamente tiene un porcentaje más alto.

La Figura 7 muestra que la interacción con bebidas azucaradas es igual en ambos grupos y la interacción con el agua es 100% autónoma en el GDT y 89% autónoma en el GTEA. Sin embargo, el GTEA tiene menor interacción autónoma con las golosinas.

Figura 5

Tipo de interacción de ambos grupos con frutas, verduras y granos.

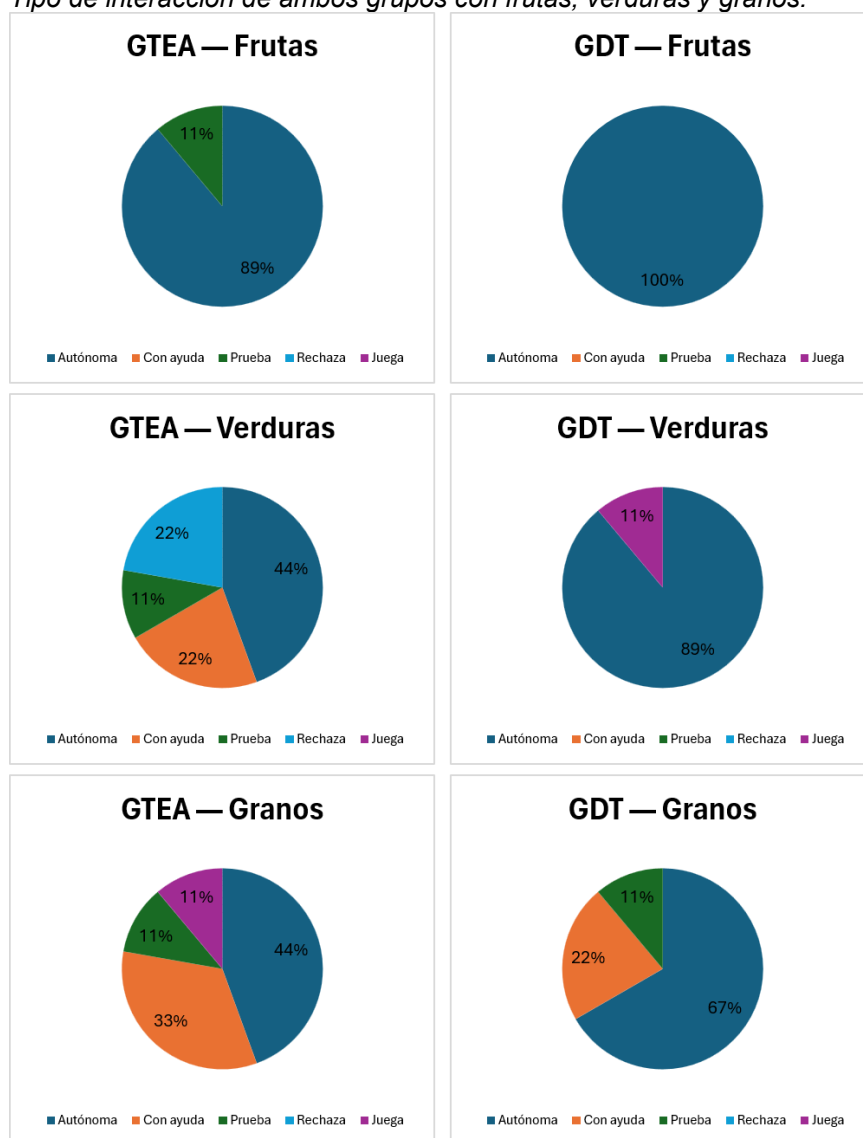


Figura 6

Tipo de interacción de ambos grupos con cereales, sopa y helado.

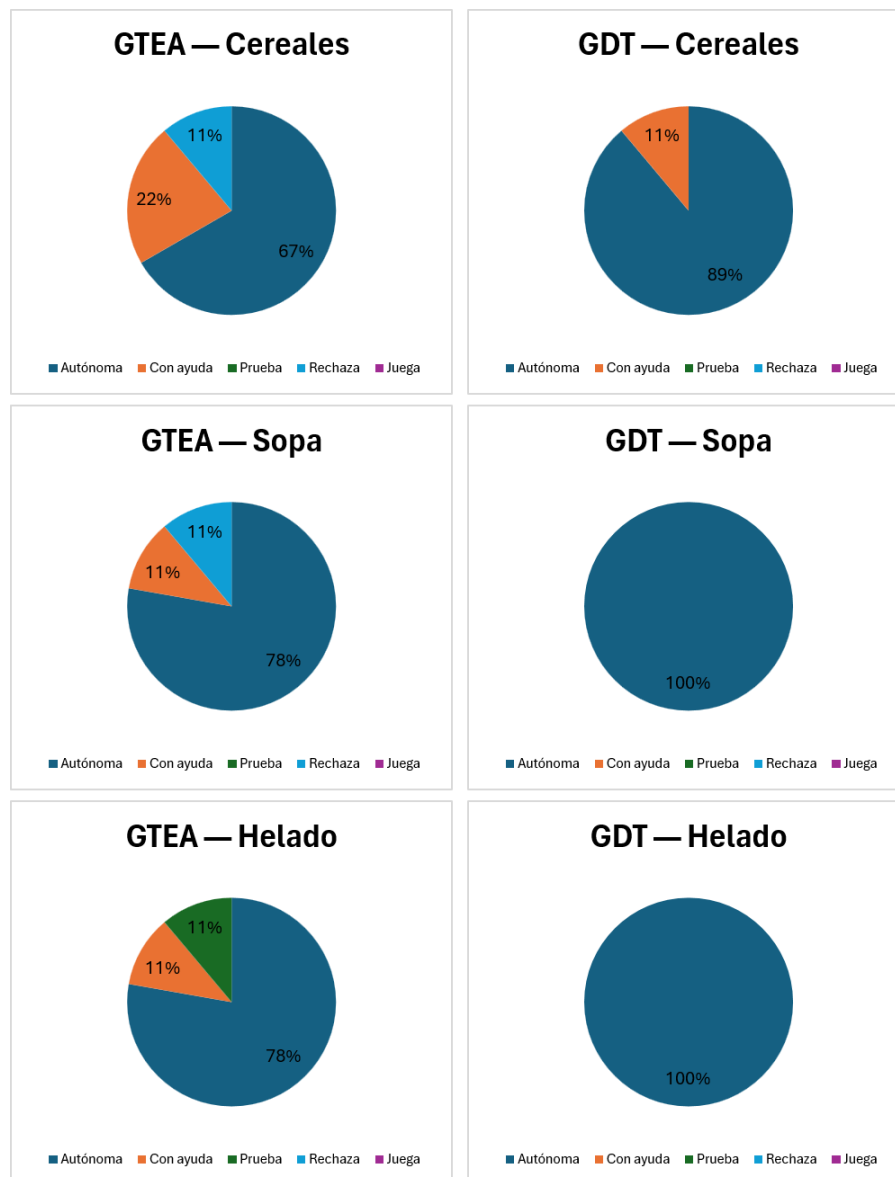
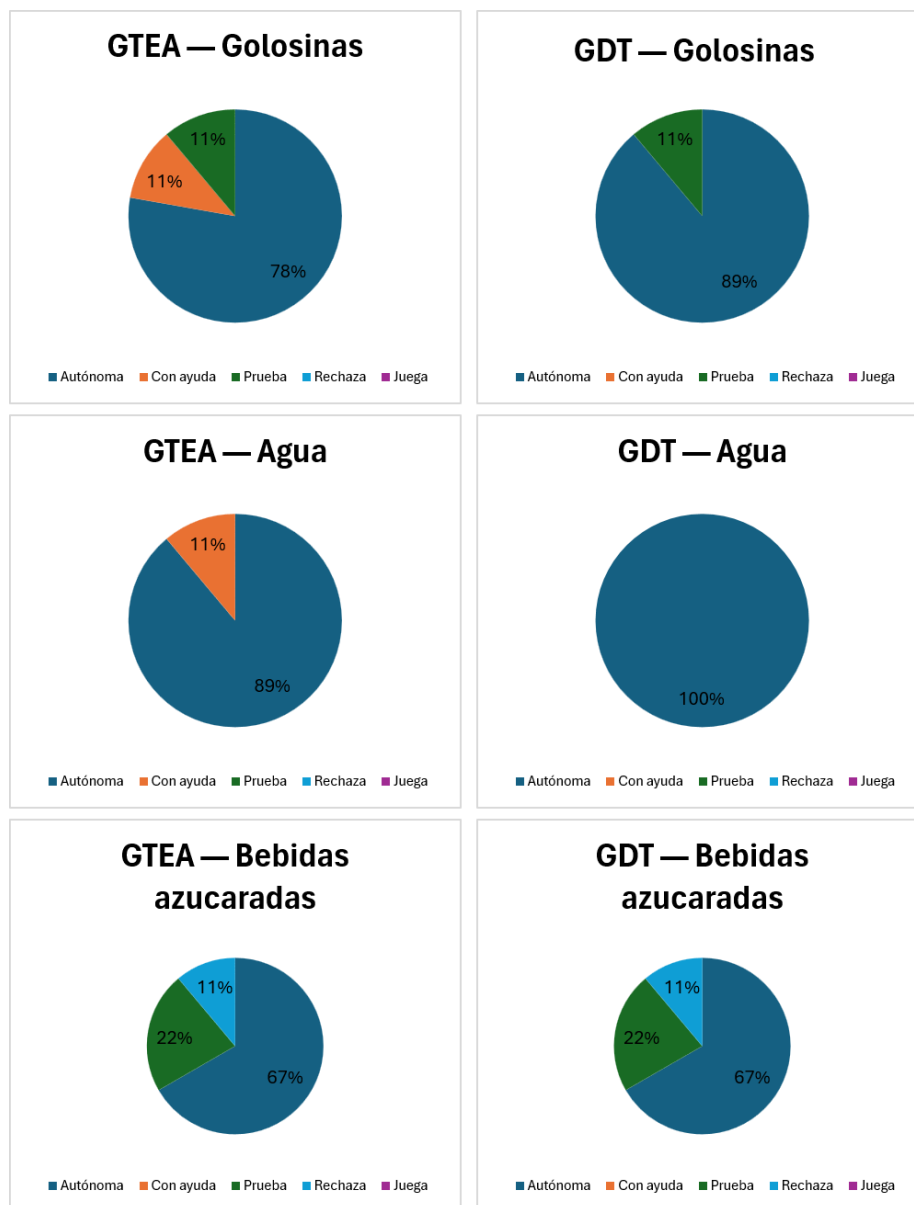


Figura 7

Tipo de interacción de ambos grupos con golosinas, agua y bebidas azucaradas.

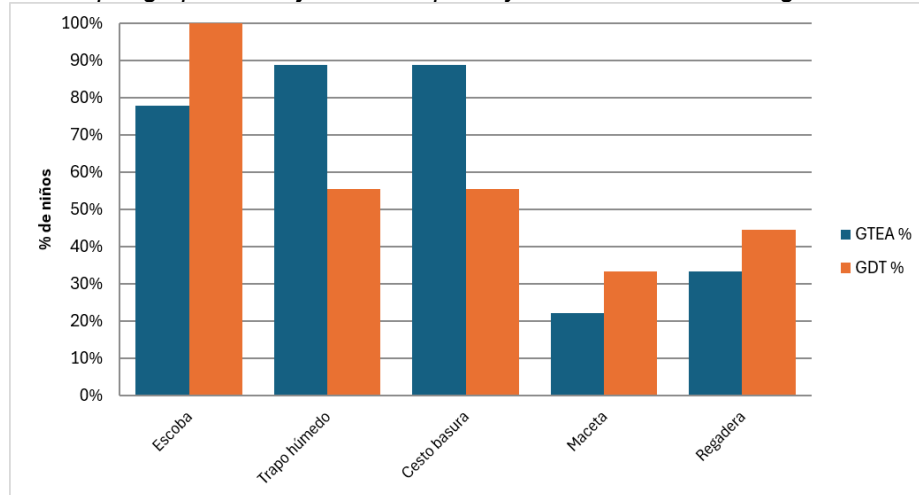


Limpieza y mantenimiento del hogar

Respecto a los objetos de limpieza y mantenimiento o cuidado del hogar, se pidió elegir entre 5 objetos, aquellos con los que el niño interactúa en casa. La Figura 8, pone en evidencia que el GTEA tiene mayor interacción con el trapo húmedo y el cesto de basura que el GDT, pero menor interacción con la escoba, maceta y regadera de plantas.

Figura 8

Interacción por grupo con objetos de limpieza y mantenimiento del hogar.

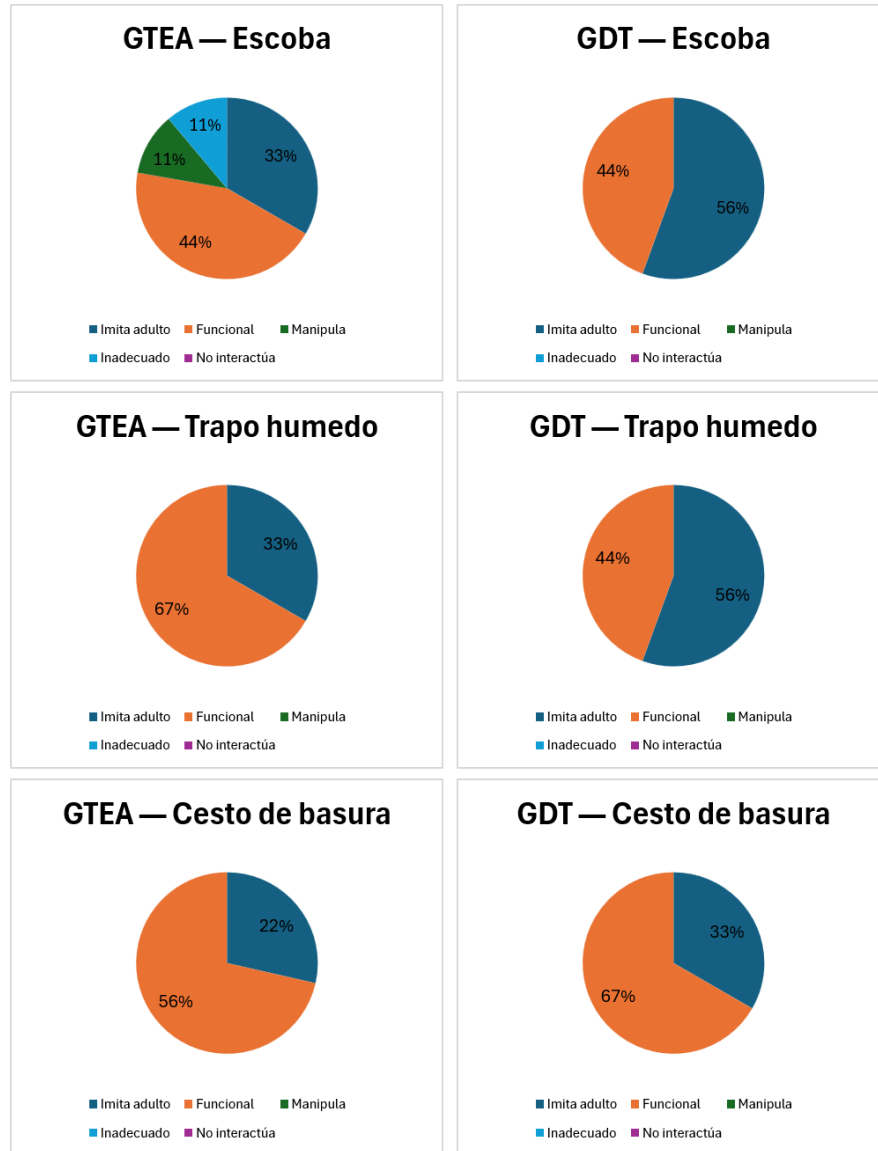


El tipo de interacción con los objetos de limpieza y mantenimiento del hogar se presenta mediante gráficas, por objeto y por grupo. A continuación, la Figura 9 presenta la forma en que interactúan los niños con la escoba, el trapo húmedo y el cesto de basura.

Los datos de la escoba dicen que el GTEA y GDT la usan 44% de forma funcional, sin embargo, los niños GTEA imitan menos al adulto con ese objeto que el GDT. En el caso del trapo húmedo el GTEA principalmente lo usa funcionalmente (87%), mientras en el GDT, más del 50% imita la interacción del adulto con el objeto. La interacción con el cesto de basura es similar en ambos grupos, es decir principalmente interactúan de forma funcional.

Figura 9

Tipo de interacción de ambos grupos con la escoba, el trapo húmedo y el cesto de basura.

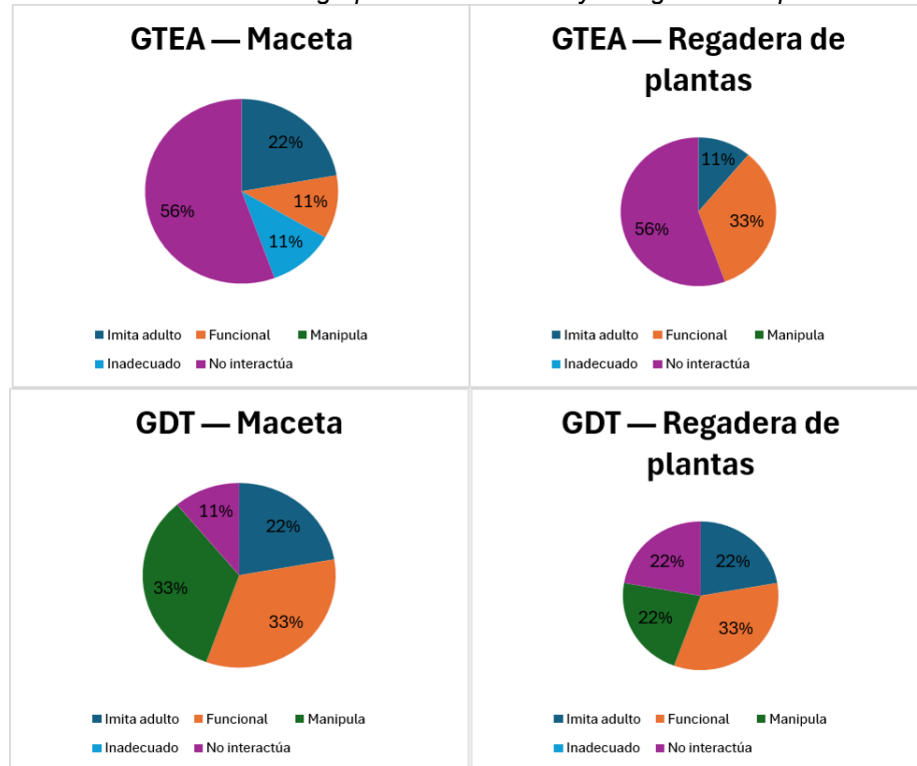


En la Figura 10 que se muestra a continuación, pueden apreciarse diferencias entre grupos, pues la interacción con la maceta en el GDT es 33% funcional y 33% mediante manipulación del objeto, el 22% de los niños imitan al adulto y solo el 11% no tiene interacción con el objeto. En contraste, el GTEA en su mayoría no interactúa con el objeto (56%), pero al igual que el GDT, el 22% de los niños imita al adulto.

La interacción con la regadera para plantas es 56% inexistente en el GTEA y funcional solo en el 33% del grupo. El GDT tiene una interacción variada con la regadera 22% sin interacción, 22% manipula el objeto, 22% imitan al adulto y 33% interactúan de forma funcional.

Figura 10

Tipo de interacción de ambos grupos con la maceta y la regadera de plantas.

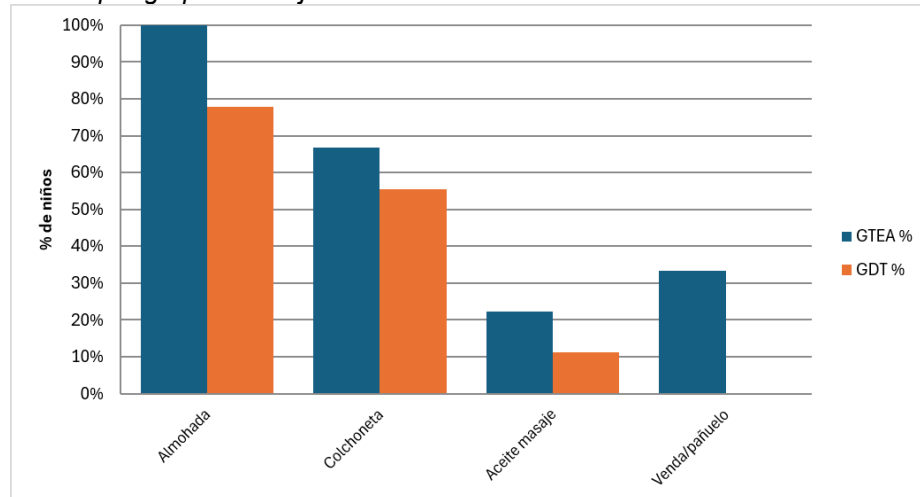


Dormitorio

A continuación, se muestran los resultados obtenidos sobre la disponibilidad e interacción con 4 objetos del dormitorio. En la Figura 11 se muestra que la almohada es el objeto del dormitorio con mayor interacción en ambos grupos (100% GTEA, 78% GDT), seguida de la colchoneta (67% y 56%). El aceite para masaje y la venda o pañuelo presentan los porcentajes más bajos, donde ningún niño del GDT interactúa con la venda o pañuelo.

Figura 11

Interacción por grupo con objetos del dormitorio.

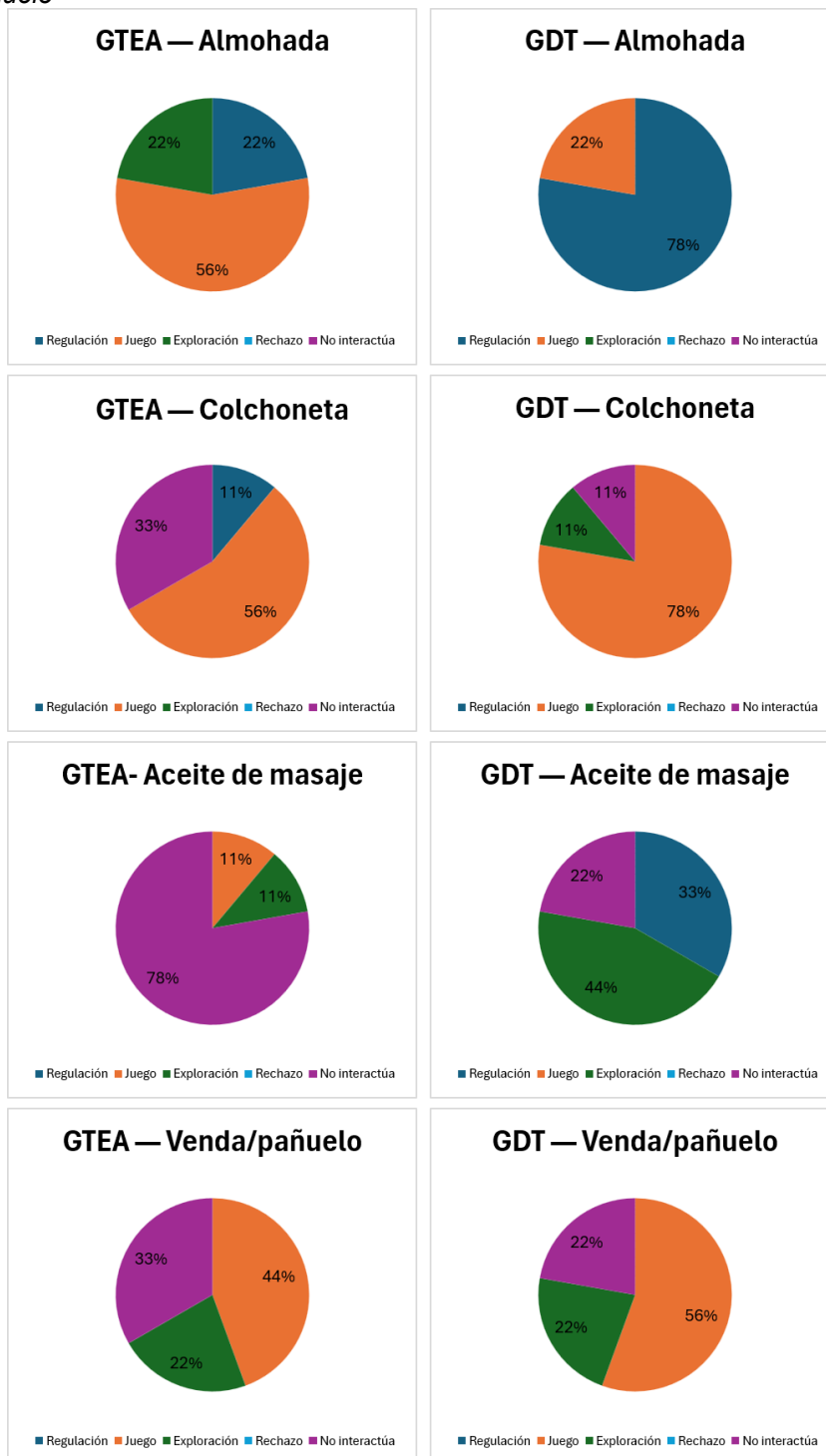


A continuación, puede verse la Figura 12, donde se muestra la función principal de cada objeto registrada por grupo. La función que cumple la almohada difiere entre grupos: en el GDT predomina su uso de regulación o calma (78%), mientras que en el GTEA predomina el juego (56%) y la función reguladora aparece en sólo 22% de los casos.

La función que cumple la colchoneta es principalmente de juego en ambos grupos (GTEA 56% y GDT 78%). Sin embargo, el aceite de masaje presenta 78% de no interacción en el GTEA, y en el GDT los niños lo exploran principalmente (44%) y sólo el 33% se relaja con ello. La función que cumple la venda o pañuelo es principalmente para el juego (GTEA 44% y GDT 56%).

Figura 12

Tipo de interacción de ambos grupos con almohada, colchoneta, aceite y pañuelo

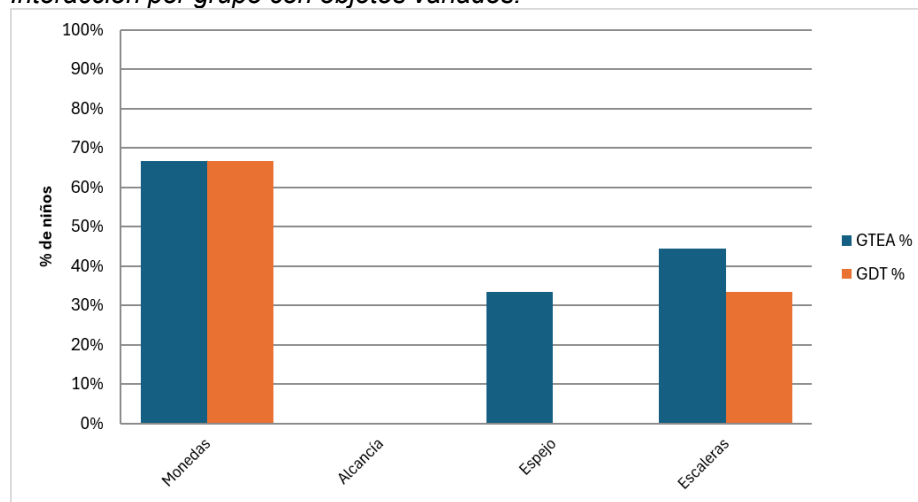


Diversos objetos

La Figura 13 presenta la disponibilidad e interacción con 4 objetos: monedas, alcancía, espejo y escaleras. Las monedas registran el mismo porcentaje en ambos grupos (67%), así como la alcancía con 0%. El espejo no registra interacción con el GDT, mientras el 33% del GTEA si interactúa con ese objeto. Finalmente, las escaleras registran 11% mayor interacción en el GTEA que en el GDT.

Figura 13

Interacción por grupo con objetos variados.

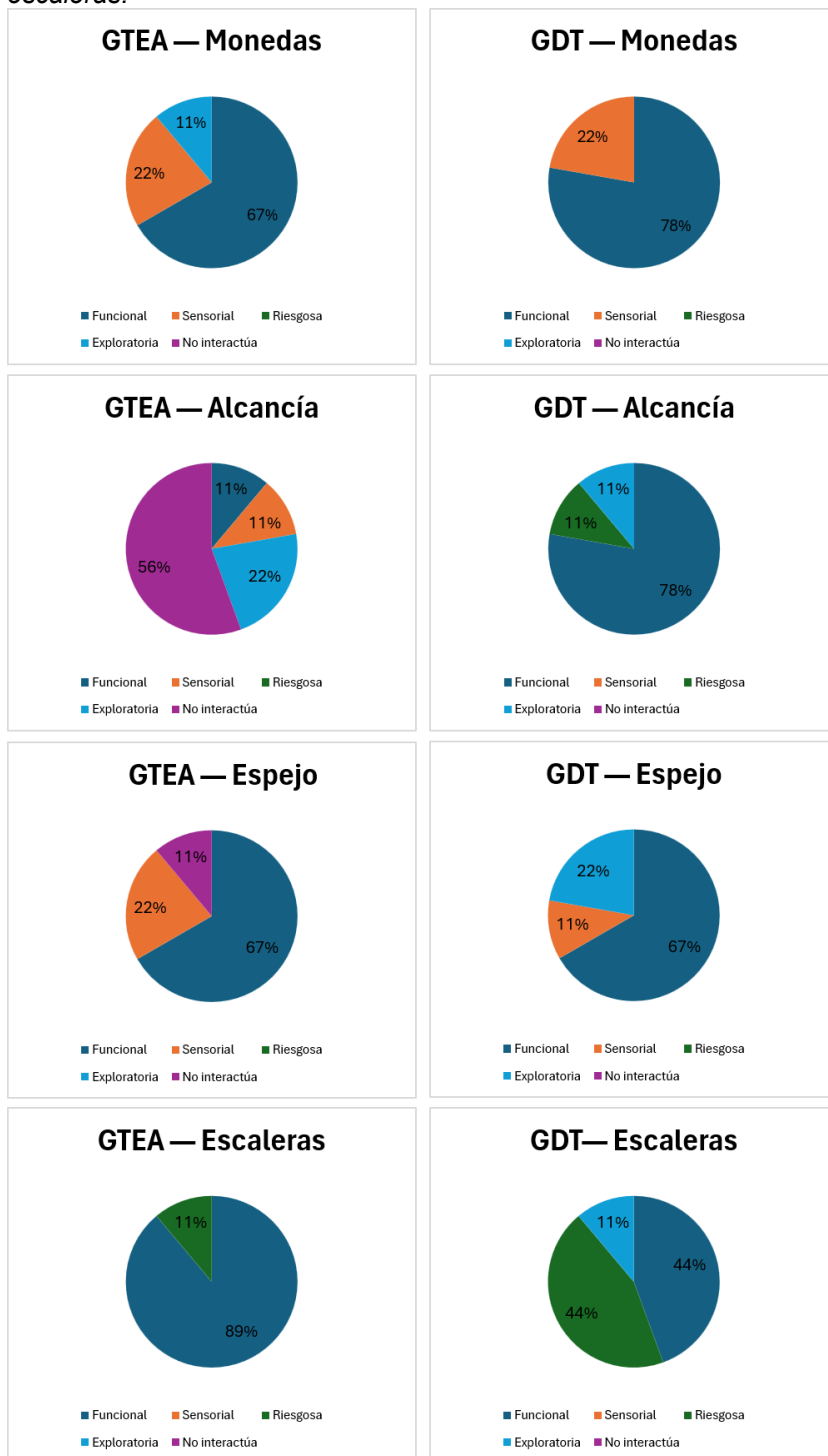


La Figura 14 describe el tipo de interacción con cada objeto de ambos grupos. En objetos como las monedas, alcancía y espejo, el GDT presenta mayormente una interacción funcional frente a otros tipos de interacción y por supuesto mayor a la interacción funcional reportada por el GTEA. El GTEA tiene 67%, de interacción funcional con monedas y espejo, sin embargo, con la alcancía el 56% no tiene interacción y apenas el 11% interactúa con tal objeto de forma funcional.

En cuanto a las escaleras, sorprende que el GTEA tiene mayor interacción funcional con ellas (89%) que el GDT (44%). Además de esto, la interacción del GDT con escaleras es más riesgosa (44%) que la del GTEA (11%).

Figura 14

Tipo de interacción de ambos grupos con monedas, alcancía, espejo y escaleras.



Discusión

Los resultados permiten valorar la disponibilidad de objetos y establecer niveles de manipulación en el entorno doméstico que pueden conformar un AE en hogares de preescolares tlaxcaltecas con o sin sospecha de TEA.

Aunque debe considerarse que los participantes pertenecen a comunidades rurales del estado de Tlaxcala, y exista la posibilidad de que no todos los objetos listados se encuentran disponibles en el 100% de los hogares, los datos muestran que ambos grupos cuentan con un repertorio variado de objetos, tanto de utensilios de cocina, objetos de limpieza, mobiliario del dormitorio, entre otros. Los datos anteriores enmarcan que la ausencia de un AE no reside en la falta de objetos, sino en la calidad de la interacción con ellos (Nithianantharajah y Hannan, 2006; Rosenzweig y Bennett, 1996), y que los hogares pueden constituirse en espacios de intervención accesibles, sin recursos especializados, en línea con lo demostrado por Woo y Leon (2013). Lo anterior, en sintonía con Gibson (1979) solo es posible considerar ambiente aquello con lo que se interactúa, es decir los objetos presentes pueden constituir la realidad física del niño, pero no formar parte de su ambiente.

Bajo esta lógica, el GTEA no carece de acceso a todos los objetos evaluados, pero sí presenta un repertorio más restringido de formas de uso en varias categorías, por ejemplo, en la categoría de cocina, el hielo es evitado por el 67% y el refrigerador es manipulado sin objetivo claro una proporción considerable (33%). Estos hallazgos deben ser cuestionados ¿acaso son resultado de las características descritas en el TEA, o pueden ser consecuencia de la restricción ambiental?

Un hallazgo que merece especial atención es la función de la almohada, ya que, aunque la interacción es prácticamente universal en ambos grupos, su función predominante difiere notablemente, con un mayor peso lúdico o de juego en el GTEA. Esto demuestra que la sola cuantificación de la presencia del objeto no permite advertir la función que cada grupo le da.

En contraste, los utensilios básicos de alimentación (cuchara, plato, vaso) y el consumo de agua, frutas y bebidas azucaradas no mostraron diferencias relevantes entre grupos, lo que sugiere las habilidades expansivas (Camacho y Aguilar, 2025) de comer y beber, se consolidan de forma similar independientemente del diagnóstico.

Cabe señalar que los resultados deben interpretarse considerando algunas limitaciones: el tamaño de la muestra ($n = 9$ por grupo), así mismo, la muestra proviene de siete municipios rurales del estado de Tlaxcala sin atención de educación especial mediante la USAER, por lo que los hallazgos no son necesariamente generalizables a otras poblaciones incluso del mismo estado.

En conclusión, es importante fomentar en pro del alumnado con discapacidades y trastornos del neurodesarrollo, así como de la educación especial, el desarrollo de futuras investigaciones que incorporen muestras de mayor tamaño que puedan proporcionar datos generalizables en el contexto mexicano, así como réplicas del protocolo estructurado de Woo y Leon (2013), orientado a las categorías con mayores diferencias entre grupos aquí presentadas. De este modo, el entorno doméstico podría consolidarse como un espacio de intervención complementario y de bajo costo, particularmente valioso en contextos rurales sin acceso a servicios especializados.

Referencias

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1992). Historia de la pedagogía. Fondo de Cultura Económica.
- Arendash, G. W., Garcia, M. F., Costa, D. A., Cracchiolo, J. R., Wefes, I. M., y Potter, H. (2004). Environmental enrichment improves cognition in aged Alzheimer's transgenic mice despite stable beta-amyloid deposition. *Neuroreport* 15, 1751–1754. <https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000137183.68847.4e>
- Auvergne, R., Leré, C., El Bahh, B., Arthaud, S., Lespinet, V., Rougier, A., y Le Gal La Salle, G. (2002). Delayed kindling epileptogenesis and increased neurogenesis in adult rats housed in an enriched environment. *Brain research*, 954(2), 277–285. [https://doi.org/10.1016/s0006-8993\(02\)03355-3](https://doi.org/10.1016/s0006-8993(02)03355-3)
- Bekdash, R. (2024). Epigenetics, nutrition, and the brain: Improving mental health through diet. *International Journal of Molecular Sciences*, 25(7), 1-16. <https://www.mdpi.com/1422-0067/25/7/4036>
- Berardi, N., Braschi, C., Capsoni, S., Cattaneo, A., y Maffei, L. (2007). Environmental enrichment delays the onset of memory deficits and reduces neuropathological hallmarks in a mouse model of Alzheimer-like neurodegeneration. *J. Alzheimers Dis.* 11(3), 359–370. <https://doi.org/10.3233/jad-2007-11312>
- Bezard, E., Dovero, S., Belin, D., Duconger, S., Jackson-Lewis, V., Przedborski, S., et al. (2003). Enriched environment confers resistance to 1-methyl-4-phenyl-1,2,3,6-tetrahydropyridine and cocaine: involvement of dopamine transporter and trophic factors. *J. Neurosci.* 23, 10999–11007. doi: 10.1523/JNEUROSCI.23-35-10999.2003. PMID: 14657156; PMCID: PMC6741042.
- Camacho, J. A., Dorantes, C. J., Corona, E., Hernández, E. y González, O. (2022). Ambientes enriquecidos: antecedentes, modelos y derivaciones orientadas a la educación especial. En J. A. Camacho., A. D. Gómez., E. Meráz., E. Zepeta., y F. Cabrera. (Eds.), *Planteamientos conceptuales y de atención psicológica dirigidos a la educación especial* (pp. 127- 160). Universidad Autónoma de Tlaxcala- Universidad Veracruzana. <https://www.fcdh.uatx.mx/planteamientos.html>
- Camacho, J. A., Aguilar, F. J. (2025). Modelo taxonómico de habilidades. Aplicaciones para la educación y el desarrollo de aptitudes sobresalientes. Universidad Autónoma de Tlaxcala
- Casanova, A.M., Contreras, N., y Jiménez, B. (2018). Educando en un ambiente enriquecido: porque todos estamos conectados. *Revista chilena de neuropsicología*, 13(1), 1-5.
- Corredor, K.E. (2020). Efectos del enriquecimiento ambiental sobre alteraciones comportamentales y neuroanatómicas en ratas Wistar machos y hembras con experiencias adversas de inicio de vida [Tesis de Doctorado, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/48382>
- Diamond, M. C. (2001). Response of the brain to enrichment. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 73(2), 211-220. <https://www.scielo.br/j/aabc/a/zS9Y8vK8z9w9Z5N9L6P6N6F/?lang=en>
- Faherty, C. J., Raviie Shepherd, K., Herasimtschuk, A., y Smeyne, R. J. (2005). Environmental enrichment in adulthood eliminates neuronal death in experimental Parkinsonism. *Brain Res. Mol. Brain Res.* 134, 170–179. doi: 10.1016/j.molbrainres.2004.08.008
- Fairhurst, G.D., Frey, M.D., Reichert, J.F., Szelest, I., Kelly, D.M., y Bortolotti, G.R. (2011). Does environmental enrichment reduce stress? An integrated measure of corticosterone from feathers provides a novel perspective. *PLOS one*, 6(3), e17663. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0017663>

- García, R., Robles, Ayala, P., Perdomo, S. (2012). Epigenética: definición, bases moleculares e implicaciones en la salud y en la evolución humana. *Rev. Cienc. Salud*, 10 (1), 59-71. <http://www.scielo.org.co/pdf/recis/v10n1/v10n1a06.pdf>
- Gibb, R.L., González, C.L.R., y Kolb, B. (2014). Prenatal enrichment and recovery from perinatal cortical damage: effects of maternal complex housing. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2014.00223>
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Huitrón, P. L. (2015). Diferencias cerebrales en el autoconsumo y consumo inducido de nicotina en ratas Wistar [Tesis de Licenciatura, Facultad de Ciencias, Universidad Autónoma de México]. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65864/PERLA%20LIBETH%20HUITRON%20GARAY-splitmerge.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Jadavji, N. M., Kolb, B., y Metz, G. A. (2006). Enriched environment improves motor function in intact and unilateral dopamine-depleted rats. *Neuroscience* 140, 1127–1138. doi: 10.1016/j.neuroscience.2006.03.027
- Korbey, S. M., Heinrichs, S. C., y Leussis, M. P. (2008). Seizure susceptibility and locus ceruleus activation are reduced following environmental enrichment in an animal model of epilepsy. *Epilepsy & behavior: E&B*, 12(1), 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2007.09.013>
- Levi, O., Jongen-Relo, A. L., Feldon, J., Roses, A. D., y Michaelson, D. M. (2003). ApoE4 impairs hippocampal plasticity isoform-specifically and blocks the environmental stimulation of synaptogenesis and memory. *Neurobiology of disease*, 13(3), 273–282. [https://doi.org/10.1016/s0969-9961\(03\)00045-7](https://doi.org/10.1016/s0969-9961(03)00045-7)
- Mallett, G. (2025). The effect of exercise and physical activity on skeletal muscle epigenetics and metabolic adaptations. *European Journal of Applied Physiology*, 125 , 611–627. <https://doi.org/10.1007/s00421-025-05704-6>
- Montessori, M. (2004). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Mychasiuk, R., Zahir, S., Schmold, N., Ilnytsky, S., Kovalchuk, O., y Gibba, R. (2012). Parental enrichment and offspring development: Modifications to brain, behavior and the epigenome. *Behavioral Brain Research*, 228(17), 294-298. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2011.11.036>
- National Cancer Institute [NCI]. (s.f.). Epigenética. National Cancer Institute. <https://www.cancer.gov/espanol/publicaciones/diccionarios/diccionario-cancer/def/epigenetica>
- National Library of Medicine [NLM]. (2021). ¿Qué es la epigenética? Medline Plus. <https://medlineplus.gov/spanish/genetica/entender/comofuncionangenese/epigenetica/>
- National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC]. (2010). Early experiences can alter gene expression and affect long-term development. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/resources/early-experiences-can-alter-gene-expression-and-affect-long-term-development/>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). The science of early childhood development: Closing the gap between what we know and what we do. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/resources/the-science-of-early-childhood-development-closing-the-gap-between-what-we-know-and-what-we-do/>
- Nithianantharajah, J., y Hannan, A. (2006). Enriched environments, experience-dependent plasticity and disorders of the nervous system. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(9), 697-709. <https://www.nature.com/articles/nrn1970>
- Paez-Martínez, N., Flores-Serrano, Z., Ortiz-Lopez, L., y RamirezRodriguez, G. (2013). Environmental enrichment increases doublecortin-associated new neurons and decreases neuronal death without modifying anxiety-like behavior in mice chronically exposed to toluene. *Behavioral Brain Research*, 256, 432-440. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.09.007>

- Papalia, D., Feldman, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill Companies, Inc.
- Rosenzweig, M. y Bennett, E. (1996). Psychobiology of plasticity: Effects of training and experience on brain and behavior. *Behavioural Brain Research*, 78(1), 57-65. [https://doi.org/10.1016/0166-4328\(95\)00216-2](https://doi.org/10.1016/0166-4328(95)00216-2)
- Rosenzweig, M.R. (2006). The history of neuroscience in autobiography. *Elsevier*, 5, 612-654.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187460550680037X>
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o la educación*. Berbera Editores.
- Rutten, A., Van Albada, M., Silveira, D., Cha, B., Liu, X., Hu, Y., Cilio, M., y Holmes, G. (2002). Memory impairment following status epilepticus in immature rats: time-course and environmental effects. *European Journal of Neuroscience*, 16(3), 501-513. <https://doi.org/10.1046/j.1460-9568.2002.02103.x>
- Schneider, T., Turczak, J., y Przewlocki, R. (2006). Environmental Enrichment Reverses Behavioral Alterations in Rats Prenatally Exposed to Valproic Acid: Issues for a Therapeutic Approach in Autism. *Neuropsychopharmacology*, 31, 36-46.
<https://doi.org/10.1038/sj.npp.1300767>
- Singhal, G., Morgan, J., Jawahar, M.C., Corrigan, F., Jaehne, E.J., Toben, C., Breen, J., Pederson, S.M., Hannan, A.J., y Baune, B.T. (2019). Short-term environmental enrichment, and not physical exercise, alleviate cognitive decline and anxiety from middle age onwards without affecting hippocampal gene expression. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 19, 1143–1169. <https://doi.org/10.3758/s13415-019-00743-x>
- UNICEF. (2017). La primera infancia importa para cada niño. <https://www.unicef.org/es/informes/la-primera-infancia-importa-para-cada-ni%C3%B1o>
- Yáñez, A., Mota, D., y Ramírez, R. (2020). Enriquecimiento ambiental en animales de granja y zoológico. *BMEditores*. <https://bmeditores.mx/secciones-especiales/enriquecimientoambiental-en-animales-de-granja-y-zoologico/#>
- Yerkes, R. (1925). *Almost Human*. The Century Co.
- Young, D., Lawlor, P. A., Leone, P., Dragunow, M., y During, M. J. (1999). Environmental enrichment inhibits spontaneous apoptosis, prevents seizures and is neuroprotective. *Nature Medicine*, 5(4), 448–453.
<https://doi.org/10.1038/7449>
- Yuldashev, D., Yuldashev, O., Mahmudjanova, D., Umirzakov, O., Abdurakhmanova, N., Salimova, D., Saliyev, U., Solijonova, S. (2026). Investigating the role of epigenetics in the evolution of language and speech patterns across different cultures. *Genetics and Molecular Research*, 25(2), 1- 10
<https://geneticsmr.com/index.php/gmr/article/download/360/181/177>
- Woo, C. C., y Leon, M. (2013). Environmental enrichment as an effective treatment for autism: A randomized controlled trial. *Behavioral Neuroscience*, 127(4), 487–497. <https://doi.org/10.1037/a0033010>



Universidad
Autónoma de Tlaxcala

Facultad de Ciencias
para el Desarrollo Humano

