

Inteligencias múltiples frente a los retos conductuales y emocionales en educación básica en el suroeste de México

Multiple Intelligences Facing Behavioral and Emotional Challenges in Basic Education in Southwestern Mexico.

Inteligências múltiplas diante dos desafios comportamentais e emocionais na educação básica no sudoeste do México.

Fecha de presentación: 20/06/2026, Fecha de Aceptación: 03/07/2026, Fecha de publicación: 01/09/2026



id Ana Claudia Sosa León¹
E-Mail: anaclaudia23yleon@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3069-8392>

id Juan Antonio Córdova Hernández¹
E-Mail: juan.cordova@ujat.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6138-0957>

id Lily Lara Romero¹
E-Mail: lilylararomero@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8027-0702>

id Viviana Castellanos Suárez¹
E-Mail: viviana.castellanos@ujat.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2506-8207>

¹ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sosa-León, A. C., Córdova-Hernández, J. A., Lara-Romero, L., & Castellanos-Suárez, V. (2026) Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica en la región del sudeste de México. *Revista Ciencia & Sociedad*, 6(3), 322-338.

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es: Evaluar la relación entre las dificultades conductuales y emocionales con el perfil de inteligencias múltiples en niños y niñas escolarizados en instituciones de educación básica en el sureste de México. La **metodología** de estudio de la presente investigación es de carácter cuantitativo, no experimental, descriptivo-correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo integrada por 131 participantes (86 de escuelas públicas y 45 de escuelas privadas). Se administró a los padres de familia el *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) y el Cuestionario de Inteligencias Múltiples adaptado por McKenzie (1999). El análisis inferencial se realizó mediante el coeficiente de correlación de Spearman. Los **resultados** de la investigación determinan que en las instituciones públicas, la hiperactividad e inatención se correlaciona de manera directa y significativa con los problemas emocionales y con los problemas con pares; asimismo, los problemas conductuales mostraron una correlación inversa con la conducta prosocial. En las instituciones privadas, la correlación entre hiperactividad - inatención y problemas emocionales alcanzó una mayor magnitud. Finalmente, como **Conclusión** del presente estudio, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las dificultades conductuales o emocionales y el perfil de inteligencias múltiples en ninguno de los grupos evaluados. Este hallazgo demuestra que la presencia de dificultades socioemocionales no determina ni limita el desarrollo de las capacidades cognitivas, lo cual constituye un aporte clave para impulsar prácticas educativas integrales e inclusivas que reconozcan el potencial infantil con independencia de sus desafíos conductuales.

Palabras Clave: Desarrollo socioemocional; Educación básica; Inteligencias múltiples; problemas de la conducta; Psicología educativa; Salud mental infantil.

ABSTRACT

Objective. The objective of this article is to evaluate the relationship between behavioral and emotional difficulties and the profile of multiple intelligences in school-age children enrolled in basic education institutions in southeastern Mexico. **Methodology.** The study employs a quantitative, non-experimental, descriptive-correlational, and cross-sectional methodology. The sample consisted of 131 participants (86 from public schools and 45 from private schools). Parents completed the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) and the Multiple Intelligences Questionnaire adapted by McKenzie (1999). Inferential analysis was conducted using Spearman's correlation coefficient. **Results.** Research findings indicate that in public institutions, hyperactivity and inattention directly and significantly correlate with emotional problems and peer problems; likewise, behavioral problems showed an inverse correlation with prosocial behavior. In private institutions, the correlation between hyperactivity/inattention and emotional problems reached a higher magnitude. **Conclusions.** No statistically significant relationships were found between behavioral or emotional difficulties and the profile of multiple intelligences in any of the evaluated groups. This finding demonstrates that the presence of social-emotional difficulties does not determine nor restrict cognitive capabilities, representing a key contribution toward promoting comprehensive and inclusive educational practices that recognize children's potential regardless of their behavioral challenges.

Keywords: Basic education; Behavioral problems; Child mental health; Educational psychology; Multiple intelligences; Social-emotional development.

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

RESUMO

Objetivo. O objetivo deste artigo é avaliar a relação entre as dificuldades comportamentais e emocionais com o perfil de inteligências múltiplas em crianças escolarizadas em instituições de educação básica no sudeste do México. **Metodologia.** A metodologia de estudo desta pesquisa é de caráter quantitativo, não experimental, descritivo-correlacional e de corte transversal. A amostra foi constituída por 131 participantes (86 de escolas públicas e 45 de escolas privadas). Administrou-se aos pais o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) e o Questionário de Inteligências Múltiplas adaptado por McKenzie (1999). A análise inferencial foi realizada por meio do coeficiente de correlação de Spearman. **Resultados.** Os resultados da pesquisa determinam que, nas instituições públicas, a hiperatividade e desatenção correlacionam-se de maneira direta e significativa com os problemas emocionais e com os problemas com pares; da mesma forma, os problemas de comportamento mostraram uma correlação inversa com o comportamento pró-social. Nas instituições privadas, a correlação entre hiperatividade/desatenção e problemas emocionais atingiu maior magnitude. **Conclusões.** Não foram encontradas relações estatisticamente significativas entre as dificuldades comportamentais ou emocionais e o perfil de inteligências múltiplas em nenhum dos grupos avaliados. Este achado demonstra que a presença de dificuldades socioemocionais não determina nem limita o desenvolvimento das capacidades cognitivas, o que constitui uma contribuição fundamental para impulsionar práticas educativas integrais e inclusivas que reconheçam o potencial infantil independentemente dos seus desafios comportamentais.

Palavras-chave: Desenvolvimento socioemocional; Educação básica; Inteligências múltiplas; Problemas de comportamento; Psicologia educacional; Saúde mental infantil.

===== O =====

INTRODUCCIÓN

Para comprender el desarrollo psicosocial de los sujetos, resulta necesario analizar los sistemas que intervienen desde la infancia, período crítico en el que se configuran las capacidades cognitivas, emocionales y conductuales que sustentan el aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria vital.

Al tomar en cuenta las dificultades conductuales en la infancia, se definen como aquellas conductas que permean en el individuo y su entorno, intervienen en las dinámicas sociales de convivencia e impactan en el desarrollo normativo del sujeto que las manifiesta. (García, 2018, como se citó en Vásquez, 2025). Dentro de este marco, resulta importante distinguir dos categorías fundamentales: los problemas internalizantes que afectan principalmente el bienestar psicológico interno de la niñez, la ansiedad, el retraimiento, los cuales se manifiestan de manera silenciosa en el desarrollo psicosocial; y los problemas externalizantes que impactan también al entorno e incluyen comportamientos oposicionistas desafiantes, agresividad, agresión entre pares, incumplimiento de reglas, inatención e hiperactividad. (López-Soler et al., 2009, como se citó en Vásquez, 2025). El informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) señala que los trastornos del comportamiento constituyen el segundo problema de salud mental con mayor prevalencia en esta población (20.1% de los casos). Estas problemáticas revisten especial atención, ya que, cuando se presentan en los primeros años de vida, frecuentemente actúan como precursores de psicopatologías en la adolescencia y la adultez (Vásquez, 2025).

La teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner representa un aporte fundamental para la comprensión del desarrollo cognitivo humano desde una perspectiva pluralista e interdisciplinaria (Domínguez, 2025). De acuerdo con Pinargote (2024) esta teoría sostiene

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

que la inteligencia no constituye una capacidad unitaria, sino un conjunto diverso de habilidades tanto innatas como adquiridas que se activan y moldean en función de los contextos, experiencias y estímulos a los que los sujetos se exponen a lo largo de su desarrollo. Esta fundamentación integra aportes de la psicología cognitiva, neurociencia y análisis del entorno, lo que confiere solidez teórica y aplicabilidad práctica en ámbito pedagógico. El aprendizaje no ocurre de manera aislada ni exclusivamente a través de canales cognitivos abstractos, sino que se ancla profundamente en la experiencia sensorial del sujeto con su entorno. En este sentido, la integración de múltiples vías sensoriales en los procesos de enseñanza-aprendizaje constituye un factor determinante para la construcción significativa de conocimiento. (Paucar et al., 2024). A su vez, cada inteligencia presenta funciones y orígenes neurológicos distintos desde regiones motoras y sensoriales, por lo que responden a los estímulos de manera distinta entre sí. (Ayala-Lara, 2020). La comprensión del cerebro humano resulta fundamental para el diseño de estrategias de enseñanza que potencien las habilidades de cada alumno. Al promover el desarrollo de habilidades transferibles y aplicables en diversos contextos, las infancias potencian el pensamiento crítico, creatividad, trabajo colaborativo e innovación. (Kornhaber, 2013, como se citó en Flores, 2024)

Los procesos de aprendizaje situados de experiencias cotidianas fortalecen el aprendizaje significativo e impactan en mayor grado si se dan en conjunto con los contenidos de las instituciones educativas. (Carbonell, 2015, como se citó en Flores, 2024). Bajo esta concepción, la participación activa de los cuidadores en el proceso educativo beneficia los resultados escolares, mejorando tanto las habilidades cognitivas como sociales de las infancias. (Alama, 2024) Cuando los padres se involucran en la enseñanza de sus hijos, refuerzan el proceso de aprendizaje y socialización que toma lugar en los entornos inmediatos e interactúan con los niños de manera planificada, el desarrollo académico y social adquiere matices distintos. (Aboyte, 2025). Por otra parte, Bello et al. (2020) destaca que la presencia de irritabilidad frecuente por parte de los padres puede desarrollar preocupación excesiva y aislamiento social en los hijos, lo que representa un mecanismo de transmisión intergeneracional de dificultades emocionales que opera desde el hogar. De este modo, la teoría de Gardner (1995) ofrece un marco para comprender el desarrollo psicosocial de las infancias por medio del cuidador como informante de las habilidades, dificultades sociales e inteligencias múltiples que detectan en sus hijos. De acuerdo con Baquedano (2024) el cerebro en desarrollo se caracteriza por la neuroplasticidad, bajo la cual, el cerebro se adapta y cambia como respuesta a la conducta y experiencia, desde esta perspectiva resulta imperante indagar entre el cerebro en desarrollo y su relación con el comportamiento.

De acuerdo con Salcedo et al. (2025) lo cierto es que ningún infante debería encontrarse privado, afectado o desprovisto de estimulación de tipo sensorial, emocional, afectiva o cognitiva, es una premisa base para el desarrollo de su plasticidad cerebral. La falta de estímulo afecta a la ventana de plasticidad, desarrollo de la mielinización, sinaptogénesis, la carencia de validación emocional además de atrofia en áreas del sistema límbico y la corteza prefrontal. (Shonkoff, 2000). Para el infante la privación multidimensional, ciertamente limita su despliegue potencial innato de las inteligencias múltiples antes descritas, al cronificarse las problemáticas externalizantes e internalizantes, se deja al infante sin recursos necesarios para responder a los desafíos y problemáticas que enfrente o esté por enfrentar, por ende, el estímulo debe ser integral. (Rollon, 2022). A medida que se desarrollan las estructuras cerebrales, las funciones cognitivas comienzan a expresarse en conductas observables; el cerebro del niño se encuentra en continuo desarrollo, sujeto a modificaciones y conexiones propias de la continua estimulación que el entorno le provee. (Mercado et al., 2025). Bajo esta premisa, resulta relevante señalar la importancia de las inteligencias múltiples en las escuelas para promover y diversificar las estrategias pedagógicas para abrir espacio a fortalezas y estilos de aprendizaje. Dicho enfoque no solo optimiza la adquisición de competencias curriculares, sino que de igual forma potencia la dimensión afectiva que igualmente se brinda desde el hogar, por ende, la integración de

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

estrategias de enseñanza-aprendizaje diversas toman matices distintos a los paradigmas tradicionales. (Dogan, 2025). Comprender dicha relación en poblaciones infantiles escolarizadas permite orientar intervenciones hacia enfoques más integrales, equitativos y contextualmente situados.

Por lo antes expuesto, esta investigación tuvo como objetivo evaluar la relación de las dificultades conductuales, emocionales con el perfil de inteligencias múltiples en el desarrollo de niñas y niños escolarizados en instituciones de educación básica en el sureste de México.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca bajo un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, tipo descriptivo-correlacional de corte transversal. La población de referencia estuvo conformada por cuidadores principales de alumnos escolarizados en instituciones de educación básica, tanto públicas como privadas, ubicadas en Villahermosa, Tabasco, México. La muestra final quedó conformada por 131 cuidadores, distribuidos en dos grupos según el tipo de institución educativa: 65.6% participantes (86) pertenecientes a escuelas públicas y 34.4% (45) a escuelas privadas, los niños y niñas reportados tenían edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. Para la selección de la muestra se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por bola de nieve.

Para la recolección de datos se administraron dos instrumentos estandarizados de acceso libre compartido a los cuidadores principales, quienes fungieron como informantes externos de los niños y niñas evaluados. Las escuelas fueron incorporadas al estudio previa autorización institucional, y el instrumento fue distribuido a los cuidadores con autorización de los docentes y directivos mediante un código QR generado por medio de Google Forms. Se estableció como criterio de inclusión ser cuidador principal de niños de entre 6 y 12 años, escolarizado en alguna de las instituciones educativas públicas o privadas, aceptar el consentimiento informado y contar con acceso a internet para responder el instrumento. Se excluyeron aquellos con hijos fuera del rango de edad asignado.

El *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) desarrollado por Robert Goodman (1997), el SDQ es un instrumento de tamizaje conductual y emocional para uso con niños y adolescentes de 4 a 17 años. Se empleó la versión para padres adaptada al español. El instrumento consta de 25 ítems distribuidos en cinco subescalas de cinco reactivos cada una: síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad/inatención, problemas con compañeros y conducta prosocial. Cada ítem se responde mediante una escala politómica: 0 (No es cierto), 1 (Un tanto cierto) y 2 (Absolutamente cierto). El SDQ permite construir un perfil del funcionamiento conductual y emocional del niño a partir de la percepción del cuidador, constituyendo una medida indirecta de las dificultades y fortalezas observadas en el contexto cotidiano.

En cuanto al Cuestionario de Inteligencias Múltiples se utilizó la adaptación para educación básica de Walter McKenzie (1999, como se citó en Marulanda, 2023) del modelo teórico de Howard Gardner, que postula la existencia de tipos de inteligencia diferenciadas. El instrumento evalúa conductas observables asociadas a cada tipo de inteligencia mediante opciones de respuesta que van de 0 (No se identifica), 0.5 (Se identifica algunas veces) a 1 (Sí se identifica). La puntuación por subescala permite construir un perfil de inteligencias con las fortalezas cognitivas predominantes de las infancias. Para los fines del presente estudio se consideraron cinco dimensiones: lógico-matemática, kinestésica, lingüística, interpersonal e intrapersonal, seleccionadas por su pertinencia con los objetivos de la investigación y su complementariedad con el perfil socioemocional obtenido mediante el SDQ.

Los datos recolectados fueron codificados y procesados mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics versión 26. Se procedió a hacer análisis de baremos de ambas pruebas,

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

el *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) y el Cuestionario de Inteligencias Múltiples adaptación McKenzie con el fin de identificar los valores mínimos y máximos entre el número de ítems de cada dimensión de los instrumentos para establecer rangos de puntuación. Asimismo, se realizó el análisis de las características sociodemográficas de la muestra y la distribución de frecuencias de las variables conductuales y de inteligencias múltiples por escuela. Para examinar las relaciones entre las dimensiones del SDQ y del Cuestionario de Inteligencias Múltiples se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Los análisis correlacionales se realizaron de manera independiente para cada escuela tanto públicas (86) y privadas (45) con el propósito de identificar patrones diferenciados según el contexto educativo.

Consideraciones éticas

La participación en el estudio fue de carácter estrictamente voluntario y estuvo condicionada a la manifestación del consentimiento informado por parte de cada cuidador participante, a quienes se explicaron previamente los objetivos del estudio, los instrumentos administrados, la naturaleza de los datos recabados y el uso exclusivamente científico de la información obtenida. Se garantizó en todo momento la privacidad, confidencialidad y anonimato de datos personales de los participantes, en apego a los principios éticos establecidos para la investigación social.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La muestra total estuvo conformada por 131 participantes distribuidos en dos contextos institucionales con características sociodemográficas diferenciadas. Las escuelas públicas concentraron el 65.6% (86) y 34.4% (45) escuelas privadas.

En cuanto al sexo de los niños y niñas reportado por los padres, la distribución general fue prácticamente equitativa: 49.6% (65) niños y 50.4% (66) niñas. En las escuelas públicas el 51.2% correspondió al sexo masculino (44) y el 48.8% al femenino (42). En las escuelas privadas, el 46.7% fue masculino (21) y el 53.3% femenino (24), lo que indica una distribución balanceada en ambos contextos.

En lo referente a los cuidadores participantes, la edad de los padres y madres con hijos en escuela pública osciló entre 25 y 55 años (media de 34.94; DE ± 6.80), mientras que en escuela privada el rango fue de 22 a 48 años (media de 37.16; DE ± 6.03). En ambos casos se trata de una población adulta en etapa de crianza activa, con edades que reflejan perfiles parentales propios de la mediana adultez. Dentro de la escuela pública la categoría más frecuente fue casado/a con 37.2% (32), seguida de unión libre con 32.6% (28), soltero(a) con 24.4% (21) y divorciado(a) 5.8% (5). En la escuela privada predominó igualmente la categoría casado(a), con una proporción notablemente superior: 62.2% (28), seguida de soltero(a) con 15.6% (7), unión libre con 13.3% (6) y divorciado(a) 8.9% (4). Esta diferencia en la composición familiar entre ambos contextos es significativa en tanto refleja contextos familiares estructuralmente distintos que pueden incidir en los patrones de regulación emocional y conductual de los niños, con una mayor proporción de familias biparentales en el entorno privado. (Véase Tabla 1)

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

TABLA 1.

Distribución sociodemográfica por tipo de institución educativa.

	Pública (n = 86)	Privada (n = 45)
Sexo del hijo(a)	N %	N %
<i>Masculino</i>	44 (51.2%)	21 (46.7%)
<i>Femenino</i>	42 (48.8%)	24 (53.3%)
Edad del hijo(a)	6-12	6-12
<i>Media</i>	(9.44)	(8.02)
Estado civil del cuidador		
<i>Casado</i>	32 (37.2%)	28 (62.2%)
<i>Unión libre</i>	28 (32.6%)	6 (13.3%)
<i>Soltero</i>	21 (24.4%)	7 (15.6%)
<i>Divorciado</i>	5 (5.8%)	4 (8.9%)
Edad del cuidador	25-55	22-48
Media	(34.94)	(37.16)

FUENTE: Base de datos de la investigación.

Dificultades Sociales y Conductuales (SDQ)

Los datos se presentan por escuela a partir de las respuestas de los cuidadores principales.

Escuela Privada:

Desde la hiperactividad e inatención, la mayoría de los participantes reportaron 82.2% (37) como "no cierto" o "un tanto cierto" que su hijo/a es hiperactivo/a. La distracción con facilidad mostró niveles bajos en 84.4% (38), aunque 15.6% (7) la ubicó en el nivel alto. Destacó positivamente que 40.0% (18) calificaron como absolutamente cierto la capacidad de análisis antes de actuar, indicando una fortaleza en la regulación ejecutiva percibida. Por su parte, los problemas emocionales presentaron dominio en niveles predominantemente bajos. El 97.8% (44) se reportó niveles bajos en quejas somáticas frecuentes y el 100.0% (45) en desánimo o llanto. La reactividad nerviosa ante nuevos retos fue la de mayor presencia relativa, aunque solo el 13.3% (6) la situó en el nivel alto. Asimismo, los problemas conductuales, las conductas de oposición y agresividad se mantuvieron en niveles bajos. El 95.6% (43) presentó niveles bajos en peleas frecuentes con pares y en actitudes negativas o desafiantes con adultos. El ítem de obediencia a indicaciones de adultos fue calificado como absolutamente cierto por el 46.7% (21), evidenciando una alta conformidad conductual. En cuanto a problemáticas con pares la mayoría de los niños mostró habilidades sociales positivas: el 73.3% (33) fue reportado con al menos un amigo/a y el 68.9% (31) congenia habitualmente con sus pares. El aislamiento social presentó niveles bajos en el 86.7% (39). Sin embargo, la conducta prosocial registró los valores más altos de la muestra privada. El 84.4% (38) trata bien a

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

niños/as menores (nivel alto), el 68.9% (31) demuestra empatía y el 66.7% (30) ofrece ayuda a quienes la necesitan.

Escuela Pública:

En la dimensión hiperactividad e inatención (HI) el 45.3% (39) fue reportado con presencia de hiperactividad en algún grado, proporción superior a la observada en escuelas privadas. De ahí que, la distracción con facilidad alcanzó el nivel alto en el 24.4% (21). Aunque la finalización oportuna de actividades fue calificada como absolutamente cierta por el 39.5% (34). A su vez, en los problemas emocionales el 95.3% (82) presentó niveles bajos en quejas somáticas y el 97.7% (84) en desánimo o llanto. La reactividad nerviosa ante nuevos retos fue calificada en el nivel alto por el 19.8% (17), proporción mayor que en escuelas privadas. Del mismo modo, en los problemas conductuales el 98.8% (85) presentó niveles bajos en peleas frecuentes con pares. Sin embargo, la reactividad agresiva en contextos de frustración alcanzó el nivel alto en el 11.6% (10), frente al 2.2% (1) de escuelas privadas. La obediencia a indicaciones de adultos fue calificada como absolutamente cierta por el 44.2% (38). Cabe mencionar que los problemas con pares el 67.4% (58) tiene al menos un amigo/a y el 66.3% (57) suele congeniar con sus pares. No obstante, la victimización por burlas fue reportada en el nivel alto por el 14.0% (12), proporción superior al 6.7% (3) observado en el subgrupo privado. Por su parte, la conducta prosocial destaca que el 74.4% (64) trata bien a niños/as menores, el 60.5% (52) demuestra empatía y el 53.5% (46) comparte habitualmente con otros/as. Los niveles de conducta prosocial fueron consistentemente positivos en ambos subgrupos, aunque ligeramente inferiores en algunos ítems respecto a escuelas privadas. (Véase Tabla 2)

TABLA 2.

Distribución de niveles bajos y altos en las dimensiones del SDQ por tipo de institución educativa.

Dimensión	Pública (n = 86)		Privada (n = 45)	
	Nivel % (n)	bajo Nivel % (n)	alto Nivel % (n)	bajo Nivel % (n)
Hiperactividad e inatención				
Dificultad de permanecer quieto/a en momentos determinados	89.5% (77)	10.5% (9)	82.2% (37)	17.8% (8)
Movimiento continuo durante actividades	81.4% (70)	18.6% (16)	68.9% (31)	31.1% (14)
Se distrae con facilidad	75.6% (65)	24.4% (21)	84.4% (38)	15.6% (7)
Analiza antes de actuar	62.8% (54)	37.2% (32)	60.0% (27)	40.0% (18)
Finaliza actividades a tiempo	60.5% (52)	39.5% (34)	71.1% (32)	28.9% (13)
Problemas emocionales				
Quejas somáticas frecuentes	95.3% (82)	4.7% (4)	97.8% (44)	2.2% (1)
Se demuestra inquieto(a)	93.0% (80)	7.0% (6)	88.9% (40)	11.1% (5)
Desanimado(a) o lloroso(a)	98.8% (85)	1.2% (1)	100.0% (45)	0.00% (0)
Reactividad nerviosa ante retos	80.2% (69)	19.8% (17)	86.7 % (39)	13.3% (6)
Demuestra temor frecuente	94.2% (81)	5.8% (5)	97.8% (44)	2.2% (1)
Problemas conductuales				
Rabietas o mal genio	94.4% (81)	5.8% (5)	88.9% (40)	11.1% (5)
Obediencia a adultos	55.8% (48)	44.2% (38)	53.3% (24)	46.7% (21)

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

TABLA 2.

Distribución de niveles bajos y altos en las dimensiones del SDQ por tipo de institución educativa.

Dimensión	Pública (n = 86)		Privada (n = 45)	
	Nivel % (n)	bajo	Nivel % (n)	alto
Peleas frecuentes con pares	98.8% (85)	1.2% (1)	95.6% (43)	4.4% (2)
Actitud desafiante con adultos	93.0% (80)	7.0% (6)	95.6% (43)	4.4% (2)
Reactividad agresiva	88.4% (76)	11.6% (10)	97.8% (44)	2.2% (1)
Problemas con pares				
Juego solitario	90.7% (78)	9.3% (8)	86.7% (39)	13.3% (6)
Tiene al menos un amigo/a	32.6% (28)	67.4% (58)	26.7% (12)	73.3% (33)
Congenia con otros niños/as	33.7% (29)	66.3% (57)	31.1% (14)	68.9% (31)
Objeto de burlas de pares	86.0% (74)	14.0% (12)	93.3% (42)	6.7% (3)
Se relaciona mejor con adultos	90.7% (78)	9.3% (8)	91.1% (41)	8.9% (4)
Conducta prosocial				
Comparte con otros niños(as)	46.5% (40)	53.5% (46)	46.7% (21)	53.3% (24)
Demuestra empatía	39.5% (34)	60.5% (52)	31.1% (14)	68.9% (31)
Ofrece ayuda a otros	47.7% (41)	52.3% (45)	33.3% (15)	66.7% (30)
Trata bien a niños/as menores	25.6% (22)	74.4% (64)	15.6% (7)	84.4% (38)
Se ofrece a ayudar a adultos	61.6% (53)	38.4% (33)	53.3% (24)	46.7% (21)

FUENTE: Base de datos de la investigación

Inteligencias múltiples

El perfil de inteligencias múltiples de la muestra evidenció una distribución mayoritariamente concentrada en el nivel medio en las dimensiones evaluadas.

La inteligencia interpersonal registró la dimensión con menor proporción en nivel bajo en ambas muestras, 8.1% (7) en escuelas públicas y 4.4% (2) en privadas, lo que sugiere que las habilidades de socialización, empatía y trabajo colaborativo constituyen una fortaleza relativa en esta población, con independencia del contexto institucional. Dicho resultado adquiere particular relevancia al contrastarse con las correlaciones obtenidas: aun cuando los problemas con pares y la hiperactividad mostraron asociaciones significativas entre sí, estas dificultades no comprometieron el desarrollo de la capacidad interpersonal valorada globalmente, lo que indica que los conflictos relacionales episódicos no siempre se traducen necesariamente en un déficit estructural de las habilidades sociales. A su vez, inteligencia intrapersonal presentó las proporciones más elevadas en nivel alto en comparación con las dimensiones lingüística y kinestésica: 25.6% (22) en escuelas públicas y 28.9% (13) en privadas. Este resultado es coherente con la correlación positiva y significativa identificada entre los problemas emocionales y la inteligencia intrapersonal en escuelas públicas ($p=0.246$; $p=0.022$), y apunta a que una mayor vivencia de dificultades emocionales puede favorecer, paradójicamente, el desarrollo de la conciencia sobre los propios estados internos. Lejos de representar un déficit, este hallazgo sugiere que la experiencia emocional compleja en la infancia puede constituir un factor que activa y potencia la autoconciencia.

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

Cabe destacar que las dimensiones lingüística y kinestésica registraron las proporciones más bajas en nivel alto en ambas escuelas, entre el 8.9% y el 12.8%, con una marcada concentración en el nivel medio. Sin embargo, las proporciones en nivel bajo se mantuvieron igualmente reducidas, lo que descarta la existencia de un deterioro sistemático en estas capacidades. Cabe señalar que la inteligencia lingüística mostró las correlaciones más robustas con el resto de las dimensiones cognitivas en ambas escuelas, configurándose como un eje articulador del perfil de inteligencias.

Por su parte, la inteligencia lógico-matemática fue la dimensión con mayor proporción relativa en nivel alto en escuelas públicas 26.7% (23), seguida por las escuelas privadas 24.4% (11), siendo además la que presentó la correlación más intensa con la inteligencia lingüística en ambos contextos, particularmente en escuelas privadas ($p=0.732$; $p<0.001$). La ausencia de asociación significativa entre esta dimensión y cualquier indicador de dificultad conductual o emocional consolida la evidencia de que el razonamiento lógico y la capacidad analítica se desarrollan de forma autónoma respecto al funcionamiento socioemocional en esta franja etaria. (Véase Tabla 3)

TABLA 3.

Distribución de niveles de inteligencias múltiples por institución educativa

Dimensión		General (n = 131)	Pública (n = 86)	Privada (n = 45)
		% (f)	% (f)	% (f)
Lógico-Matemática	Nivel bajo	18.3% (24)	19.8% (17)	15.6% (7)
	Nivel medio	55.7% (73)	53.5% (46)	60.0% (27)
	Nivel alto	26.0% (34)	26.7% (23)	24.4% (11)
Lingüística	Nivel bajo	22.1% (29)	19.8% (17)	13.3% (6)
	Nivel medio	74.0% (97)	67.4% (58)	75.6% (34)
	Nivel alto	3.8% (5)	12.8% (11)	11.1% (5)
Kinestésica	Nivel bajo	20.6% (27)	24.4% (21)	13.3% (6)
	Nivel medio	70.2% (92)	66.3% (57)	77.8% (35)
	Nivel alto	9.2% (12)	9.3% (8)	8.9% (4)
Interpersonal	Nivel bajo	6.9% (9)	8.1% (7)	4.4% (2)
	Nivel medio	76.3% (100)	73.3% (63)	82.2% (37)
	Nivel alto	16.8% (22)	18.6% (16)	13.3% (6)
Intrapersonal	Nivel bajo	7.6% (10)	8.1% (7)	6.7% (3)
	Nivel medio	65.6% (86)	66.3% (57)	64.4% (29)
	Nivel alto	26.7% (35)	25.6% (22)	28.9% (13)

Nota: Los valores representan porcentaje válido y frecuencia de datos correspondientes a la clasificación de baremos de Inteligencias Múltiples.

FUENTE: Base de datos de la investigación

Análisis de correlaciones general

Con el propósito de examinar las relaciones existentes entre las dificultades conductuales y emocionales y las inteligencias múltiples en población infantil escolarizada, se llevó a

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

cabo un análisis correlacional mediante el coeficiente Rho de Spearman, considerando dos escuelas diferenciadas según el tipo de institución educativa: escuelas públicas (86) y escuelas privadas (45).

En la muestra de escuelas públicas, la hiperactividad e inatención (HI) mostró correlaciones positivas y significativas con los problemas emocionales ($p = 0.229$, $p = 0.034$), los problemas con pares ($p = 0.225$; $p = 0.037$) y la conducta prosocial ($p = 0.228$; $p = 0.035$). En contraste, en la muestra de escuelas privadas, HI presentó correlaciones significativamente más fuertes con los problemas emocionales ($p = 0.460$; $p = 0.001$) y los problemas con pares ($p = 0.397$; $p = 0.007$), sin alcanzar significancia estadística con la conducta prosocial. Este hallazgo sugiere que, en el contexto de escuelas privadas, la hiperactividad e inatención tiene una asociación más estrecha y robusta con las dificultades emocionales y relacionales del niño.

Asimismo, la relación entre problemas conductuales (PC) y conducta prosocial (CPRO) resultó negativa y significativa únicamente en la muestra pública ($p = -0.327$, $p = 0.002$), indicando que los niños con mayores problemas de conducta tienden a exhibir menores comportamientos prosociales. Esta correlación no alcanzó significancia en la muestra privada ($p = 0.205$; $p = 0.176$), lo que podría reflejar diferencias en los perfiles conductuales o en los contextos de crianza entre ambos grupos.

Correlaciones en la muestra de escuelas públicas

En la muestra correspondiente a instituciones públicas, los resultados revelaron la presencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la hiperactividad e inatención y los problemas emocionales ($p = 0.229$; $p = 0.034$), los problemas con pares ($p = 0.225$; $p = 0.037$) y la conducta prosocial ($p = 0.228$; $p = 0.035$). Si bien estas asociaciones son de magnitud baja, indican una tendencia conjunta entre la sintomatología atencional y diversas dimensiones del funcionamiento socioemocional del niño. En cuanto a los problemas conductuales, se identificó una correlación negativa y significativa con la conducta prosocial ($p = -0.327$; $p = 0.002$), hallazgo que refleja una relación inversa entre ambas variables: a mayores problemas de conducta, menor tendencia hacia comportamientos solidarios y cooperativos. Adicionalmente, los problemas emocionales mostraron una correlación positiva y significativa con la inteligencia intrapersonal ($p = 0.246$; $p = 0.022$), lo que sugiere que una mayor conciencia de los estados emocionales internos puede estar vinculada al reconocimiento o expresión de dichas dificultades. (Véase Tabla 4)

TABLA 4.

Tabla de correlación entre Habilidades y Dificultades Sociales y Conductuales en escuelas públicas.

	Hiperactividad e inatención	Problemas conductuales	Problemas emocionales	Problemas con pares
Problemas conductuales	0.042 0.702			
Problemas emocionales	.229*	.229*		
Problemas con pares	0.034 .225* 0.037	0.034 0.207 0.056	0.073 0.504	

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

Conducta prosocial	.228*	-.327**	-0.071	0.186
	0.035	0.002	0.517	0.087

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

FUENTE: Base de datos de la investigación

Por su parte, en las inteligencias múltiples, se observó un patrón de interrelaciones positivas y altamente significativas entre las distintas dimensiones evaluadas.

La inteligencia lógico-matemática correlacionó significativamente con la lingüística ($\rho = 0.477$; $p < 0.001$), la kinestésica ($\rho = 0.232$; $p = 0.032$), la interpersonal ($\rho = 0.422$; $p < 0.001$) y la intrapersonal ($\rho = 0.369$; $p < 0.001$). La inteligencia lingüística, por su parte, presentó las asociaciones más elevadas con la interpersonal ($\rho = 0.547$; $p < 0.001$) y la intrapersonal ($\rho = 0.511$; $p < 0.001$). Finalmente, la inteligencia interpersonal e intrapersonal mostraron entre sí una correlación positiva y altamente significativa ($\rho = 0.501$; $p < 0.001$). (Véase Tabla 5).

TABLA 5.

Tabla de correlación entre Inteligencias Múltiples en escuelas públicas

	<i>Lógico-matemática</i>	<i>Lingüística</i>	<i>Kinestésica</i>	<i>Interpersonal</i>
Lingüística	.477** .000			
Kinestésica	.232* .032	.375** .000		
Interpersonal	.422** .000	.547** .000	.443** .000	
Intrapersonal	.369** .000	.511** .000	.224* .038	.501** .000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

FUENTE: Base de datos de la investigación

Correlaciones en la muestra de escuelas privadas

La tabla de correlaciones entre las dimensiones del estudio revela asociaciones estadísticamente significativas.

En primer lugar, se identificó una correlación positiva y significativa al nivel de 0.01 entre hiperactividad e inatención (HI) y problemas emocionales (PE) ($\rho = 0.460$; $p = 0.001$), así como entre hiperactividad e inatención y problemas con pares (PCP) ($\rho = 0.397$; $p = 0.007$). Esto indica que, a mayor presencia de hiperactividad e inatención, mayor tendencia a presentar dificultades emocionales y en las relaciones con pares. (Véase Tabla 6)

TABLA 6.

Tabla de correlación entre Habilidades y Dificultades Sociales y Conductuales en escuelas privadas.

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

	Hiperactividad inatención	e Problemas conductuales	Problemas emocionales	Problemas con pares
Problemas conductuales	0.151			
	0.321			
Problemas emocionales	.460**	0.229		
	0.001	0.130		
Problemas con pares	.397**	0.085	0.020	
	0.007	0.579	0.894	
Conducta prosocial	0.292	0.205	-0.041	0.187
	0.051	0.176	0.791	0.220

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

FUENTE: Base de datos de la investigación.

En cuanto a las inteligencias múltiples, la dimensión lógico-matemática (LOGCM) mostró correlaciones positivas y significativas con la inteligencia lingüística ($\rho = 0.732$; $p < 0.001$) y con la interpersonal ($\rho = 0.494$; $p = 0.001$). La inteligencia lingüística, a su vez, correlacionó significativamente con la kinestésica ($\rho = 0.329$; $p = 0.027$), la interpersonal ($\rho = 0.431$; $p = 0.003$) y la intrapersonal ($\rho = 0.310$; $p = 0.038$). La inteligencia kinestésica también presentó correlaciones significativas con la interpersonal ($\rho = 0.390$; $p = 0.008$) y la intrapersonal ($\rho = 0.407$; $p = 0.006$), al igual que la interpersonal con la intrapersonal ($\rho = 0.413$; $p = 0.005$). Estas correlaciones sugieren que las inteligencias múltiples tienden a desarrollarse de manera interrelacionada, siendo particularmente estrecha la asociación entre la dimensión lógico-matemática y la lingüística. (Véase Tabla 7)

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

TABLA 7.

Tabla de correlación entre Inteligencias Múltiples en escuelas privadas.

	<i>Lógico-matemática</i>	<i>Lingüística</i>	<i>Kinestésica</i>	<i>Interpersonal</i>
Lingüística	.732** .000			
Kinestésica		.329* .027		
Interpersonal	.494** .001	.431** .003	.390** .008	
Intrapersonal		.310* .038	.407** .006	.413** .005

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

FUENTE: Base de datos de la investigación

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El hallazgo central del estudio radica en la ausencia de asociaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones del SDQ y las dimensiones del Cuestionario de Inteligencias Múltiples. Esto desafía la presunción en prácticas educativas convencionales de que las dificultades conductuales y emocionales comprometen de manera generalizada las capacidades cognitivas de las infancias (Domínguez, 2025). En su lugar, los datos indican que ambos constructos operan de forma independiente en esta población. Esta independencia es consistente con el planteamiento teórico de Gardner (1995), quien postuló que cada inteligencia posee una base neurológica y un origen funcional diferenciado, respondiendo a estímulos de manera autónoma entre sí (Ayala-Lara, 2020).

Bajo esta perspectiva, los procesos en el razonamiento lógico-matemático, inteligencia lingüística o kinestésica operan con autonomía respecto a los sistemas de regulación emocional. Los hallazgos son coherentes con la propuesta de Pinargote (2024), quien subraya que la inteligencia no constituye una capacidad unitaria, sino un conjunto diverso de habilidades que se activan o moldean con base a contextos y experiencias de cada sujeto. A su vez, un segundo hallazgo es la diferencia en correlaciones entre hiperactividad e inatención (HI) y los problemas emocionales (PE) según el tipo de institución educativa.

En las escuelas públicas, esta correlación fue positiva y significativa ($p = 0.229$; $p = 0.034$), mientras que en escuelas privadas la asociación fue notablemente más intensa ($p = 0.460$; $p = 0.001$). Esta diferencia sugiere que el contexto educativo modera la expresión conjunta de la sintomatología atencional y emocional, lo cual abre camino a futuras rutas de análisis y estudio sobre dinámicas de crianza o estrategias de contención disponible en cada escuela. La independencia estadística sustenta el postulado de Gardner (1995) y Ayala-Lara (2020) al destacar que cada inteligencia posee una base neurológica y orígenes funcionales diferenciados, operando de manera autónoma ante diversos estímulos. Asimismo, el planteamiento de Vásquez (2025) en torno a las dificultades conductuales, resalta el riesgo para un desarrollo normativo, la evidencia sugiere que tales no actúan como factor limitante del potencial cognitivo, dado que la mayoría de la población del estudio se situó en nivel medio de desarrollo cognitivo a pesar de los retos socioemocionales presentados.

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

Por otra parte, la identificación de correlaciones positivas entre hiperactividad e inatención en conjunto con problemas emocionales especialmente en escuelas privadas demuestra la coexistencia de comportamientos externalizantes e internalizantes descrita por Vásquez (2025) que impactan en el bienestar psicológico de la niñez.

La mayor intensidad de esta asociación en el contexto privado podría estar vinculada a dinámicas de crianza diferenciadas, como evidencian los datos sociodemográficos del presente estudio, las familias de escuelas privadas presentaron mayor proporción de estructura biparental (62.2% casados frente al 37.2% en escuelas públicas), lo cual, si bien puede constituir un factor protector en términos generales, también puede estar asociado a estilos de crianza con mayores expectativas de desempeño conductual y académico, lo que potencialmente amplifica la percepción parental de las dificultades emocionales asociadas a la hiperactividad.

Este resultado es coherente con la propuesta de Salcedo et al. (2025), quienes destacan que la estimulación integral, incluyendo la dimensión emocional y afectiva, constituye una premisa base para el desarrollo de la plasticidad cerebral en la infancia. Asimismo, la alta correlación entre la inteligencia interpersonal e intrapersonal ($p = 0.501$; $p < 0.001$ en escuelas públicas; $p = 0.413$; $p = 0.005$ en privadas) sugiere que el conocimiento de sí mismo y el conocimiento de los otros operan de forma interdependiente en esta franja etaria, lo cual es congruente con las teorías del desarrollo social y emocional que sitúan la empatía y la autoconciencia como procesos complementarios en la construcción de la subjetividad infantil. Dogan (2025) destaca que la aplicación de la teoría de inteligencias múltiples en el aula tiene efectos positivos no solo en dimensiones cognitivas, sino también en las dimensiones afectiva y actitudinal, lo que reafirma la pertinencia de promover estrategias pedagógicas diversificadas que potencien el desarrollo de múltiples tipos de inteligencia.

Los resultados ofrecen un referente para que docentes, psicólogos y equipos de orientación escolar reconozcan la diversidad de perfiles en el aula y orienten las estrategias hacia el fortalecimiento de habilidades y capacidades individuales, promoviendo entornos de aprendizaje inclusivos y sensibles a la complejidad del desarrollo infantil.

CONCLUSIONES

La presente investigación aporta evidencia en torno a la relación entre las dificultades conductuales y emocionales y el perfil de inteligencias múltiples en niños y niñas de 6 a 12 años escolarizados en instituciones públicas y privadas de Villahermosa, Tabasco. El hallazgo central en ambas escuelas es que las dificultades conductuales y emocionales operan de forma predominantemente independiente en esta población. Por otra parte, se demuestra que la distribución del perfil de inteligencias múltiples se concentró mayoritariamente en el nivel medio en todas las dimensiones y en ambos contextos educativos, con proporciones reducidas en el nivel bajo, lo que indica que la presencia de sintomatología conductual o emocional no compromete el desarrollo de las capacidades cognitivas de los participantes.

Se destaca particularmente la inteligencia interpersonal como la dimensión con menor proporción en nivel bajo en ambos grupos, lo que sugiere que las habilidades de socialización y empatía constituyen una fortaleza relativa en esta población con independencia del contexto institucional. Asimismo, la correlación positiva identificada entre los problemas emocionales y la inteligencia intrapersonal en el subgrupo público apunta a que la vivencia de dificultades emocionales puede, en determinadas condiciones, favorecer el desarrollo de la autoconciencia en lugar de inhibirlo, lo que representa un matiz de relevancia teórica y práctica para futuros estudios.

Los hallazgos del estudio destacan que las dificultades conductuales y emocionales no determinan ni limitan el potencial de desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales de

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

las infancias, aportando evidencia en favor de una comprensión integral del desarrollo infantil. Entre las limitaciones del estudio se identifica la diferencia en el tamaño de ambas muestras, sin embargo, no se encontró diferenciación entre ambas escuelas; el uso de cuidadores como fuente de información, lo cual puede generar sesgos en las respuestas, por lo que abre camino a futuras investigaciones que incorporen los estilos de crianza y a los docentes como fuente de información adicional para profundizar en contextos latinoamericanos dentro de este fenómeno.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores de la presente investigación, declaran que no existe ningún tipo de conflicto de interés en el presente estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboyte Ochoa, J. A. (2025). Impacto de la Participación de los Padres en los Aprendizajes y Estado Emocional del Alumno. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 2843-2857. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21411
- Alama Duarte, G.J., Obaco Soto, E.E. (2024). La familia y su impacto en el rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10823
- Ayala-Lara, L. F. (2020). Creatividad e Inteligencias Múltiples: estudio realizado a estudiantes de Biología Marina. *Revista Científica RUNAE*.
- Baquedaño, O. (2024). La relación: neuropsicología y educación en el sistema escolar, una revisión sistemática. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 9, 8.
- Bello, J. C., Hurtado, P. R., Villalba, Z. E., & Moreno, J. H. (2020). El papel de las competencias emocionales parentales en las conductas internalizantes y el autoconcepto de los niños. *Psicogente*, 23(44), 166-188. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3824>
- Cortés-Luengo, V., Ocampo-Eyzaguirre, D. (2025) Inteligencia emocional en equipos directivos: estrategias para su evaluación y regulación.: Caso Valparaíso. Chile. (2025). *Revista RETOS XXI*, 9(1). <https://doi.org/10.30827/retosxxi.9.2025.32905>
- Dogan, M. F., y Gültekin, M. (2025). The effects of Multiple Intelligences Theory applications on students' cognitive, affective and skills dimensions. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 13(5), 1113-1143. <https://doi.org/10.46328/ijemst.5700>
- Domínguez Pizarro, F.D., Tumbaco Reyes, L. del R., Solís Grijalva, D. de las M., Paucar Llerena, A. Y y Purizaga Peñafiel, E. L. (2025). Análisis crítico sobre las inteligencias múltiples de Gardner. Aplicaciones CONTEMPORÁNEAS. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 162-182. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.95>
- Flores Segundo, L. P., y Ortega, B. G. (2024). Implementación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en los procesos de aprendizaje de la Educación Primaria. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*.

Estrategias basadas en inteligencias múltiples y su impacto en la regulación conductual y emocional en educación básica, en la región del sudeste de México.

- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200-208.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Marulanda Londoño, L.F., Aguilar Barreto, A.J., y Rincón-Álvarez, G.A. (2023). Confiabilidad y validez del cuestionario de inteligencias múltiples. *Perspectivas*, 8(1), 85-95.
- McKenzie, W. (1999). Cuestionario de detección de Inteligencias Múltiples.
- Mercado Val, E., Macías Morón, J. J., y García Varona, I. (2025). El maltrato infantil: una perspectiva neurobiológica y neuropsicológica.
- Ocampo-Eyzaguirre, D., Vélez-Jimenez, D., & Gutiérrez-De Gracia, N. E. (2024). Tecnologías convergentes, inteligencia artificial y las neurociencias en la formación de investigadores: una revisión sistemática. *Sociedad & Tecnología*, 7(S1), 210-230. <https://doi.org/10.51247/st.v7iS1.502>
- Rollon, E. E. (2022). *La evaluación e intervención neuropsicológica en los trastornos del desarrollo: Discapacidad intelectual*. Punto Rojo Libros
- Paucar Zari, W. V, Moyano León, L.F., Espinoza Alcívar, P.A. Santander Rosero, M.C., y Bravo Valdivieso, S. J. (2024) Impacto de la enseñanza multisensorial en niños con dificultades de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8 (6), 3786-3798. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15128
- Pinargote Sánchez, G. J. (2024). Inteligencias múltiples una mira en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 1543-1560. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14922
- Santana-Mora, C. A., Ocampo-Eyzaguirre, D., & Pedraza-Vargas, S. F. (2025). La formación de investigadores: principios didácticos desde la neuroeducación. *Areté, Revista Digital Del Doctorado En Educación*, 11(22), 141-159. <https://doi.org/10.55560/arete.2025.22.11.9>
- Salcedo Palma, J. A., Soriano González, M. J., Suarez Sánchez, J. P., Tomala Pozo, D. G., Tomalá Prudente, M. N., y Flores Hinostroza, E. M. (2025). La estimulación temprana como método para impulsar el desarrollo cognitivo en el ámbito familiar. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(4), 2520-2546. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.408>
- Shonkoff, J. P., Phillips, D., y National Research Council. (2000). US Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. *From neurons to neighborhoods: the science of early child development*. National Academy Press.
- UNICEF. (2021). Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vásquez, C. V. (2025). Problemas de conducta y estrategias de intervención utilizadas por profesores de escuelas de Chillán, Chile. *Educación*, 34(66), 133-154. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A007>