

- 
- **Importancia y trascendencia de los estudios universitarios en el desarrollo de habilidades.**
 - **Impacto del taller “¿Quién nos toca?” en la prevención del abuso sexual infantil.**
 - **Los estilos parentales y su influencia en el rendimiento académico.**
 - **Desencadenamiento de problemas de atención y dependencia por el uso prolongado de dispositivos.**
 - **Medición del impacto del TDAH en la enseñanza en escuela primaria de Reynosa.**
 - **La influencia del pensamiento de Ludwig Wittgenstein en la psicología científica.**

ÍNDICE

1.Editorial.....	1
2.- Importancia y trascendencia de los estudios universitarios en el desarrollo de habilidades.....	2
3.- Impacto del taller “¿Quién nos toca?” en la prevención del abuso sexual infantil.....	10
4.- Los estilos parentales y su influencia en el rendimiento académico.....	18
5.- Desencadenamiento de problemas de atención y dependencia por el uso prolongado dedispositivos.....	25
6.- Medición del impacto del TDAH en la enseñanza en escuela primaria de Reynosa.....	32
7.-La influencia del pensamiento de Ludwig Wittgenstein en la psicología científica.....	41
8.-Instrucciones para los autores.....	45

Comité Editorial

EDITOR

Lic. Lorena Juárez Orta, M. T. I.

MIEMBROS DEL COMITÉ EDITORIAL

Dr. Ricardo Sandoval Domínguez
Mtro. en Investigación Psicológica del Instituto Tecnológico de Sonora

Mtro. José de Jesús Gutiérrez Rodríguez
Presidente del CEN de la Asociación Mexicana de Psicólogos y Psicólogas, A.C.

Mtro. Ursino Cervantes Vázquez, M. E.
Miembro de la Academia Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (ANIDET)

Mtro. Armando Quiroz Adame
Premio Nacional de Psicología 2019, Federación Mexicana de Psicología

Lic. Raquel Turrubiates Calcáneo, M. E.
Universidad Interamericana para el Desarrollo

Directorio

Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, A. C.

Lic. Carlos L. Dorantes del Rosal, D.E.

Fundador y Rector Emérito

Lic. Sandra L. Avila Ramírez, M.E.

Rectora

Lic. Carlos Dorantes Acosta, M.D.C.

Vicerrector

Lic. María del Socorro Moreno González, M.C.A.

Directora General de Desarrollo Académico

Dra. Mireya Gochicoa Acosta. PhD.

Directora de Investigación

Ing. Sandra Inguanzo Castillo M.P.A.O.

Directora Campus Tampico 2000

Lic. Clara del Carmen Rodríguez Cabriales, M. E.

Jefa de Carrera de Psicología

Editorial

Estimados lectores, es un gusto volver a saludarles y encontrarnos en esta plataforma científica, el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, A. C. les da la más cordial bienvenida a este número de la Revista Paradigma.

La educación constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de las sociedades contemporáneas. En este contexto, los estudios universitarios representan mucho más que un proceso de formación académica: son un espacio para el desarrollo de habilidades técnicas, intelectuales y humanas que permiten a los estudiantes comprender, analizar y transformar la realidad que los rodea.

A través de la investigación, la reflexión crítica y la generación de conocimiento, las instituciones de educación superior contribuyen activamente a la solución de problemáticas sociales que impactan a distintas comunidades. La presente edición de nuestra revista reúne trabajos que abordan diversos desafíos vinculados con el ámbito educativo y el desarrollo infantil. En primer lugar, se reflexiona sobre la importancia y trascendencia de los estudios universitarios como un medio para fortalecer competencias profesionales y promover el pensamiento crítico, elementos indispensables para enfrentar los retos del mundo actual.

Asimismo, se presentan investigaciones orientadas a la comprensión de factores que influyen en el desarrollo y bienestar de niñas y niños dentro del contexto escolar y familiar. Entre ellas destaca el análisis del impacto del taller "¿Quién nos toca?" como estrategia preventiva frente al abuso sexual infantil, dirigido a docentes de educación primaria, resaltando la importancia de la capacitación docente para la detección, prevención y atención de situaciones de riesgo.

De igual manera, se explora la influencia de los estilos parentales en el rendimiento académico de niños entre 6 y 12 años, subrayando el papel fundamental que desempeña la familia en la formación de hábitos, la motivación escolar y el desarrollo socioemocional. En esta misma línea, se examinan los posibles efectos del uso prolongado de dispositivos electrónicos en la infancia, particularmente en relación con problemas de atención, dificultades de autorregulación y posibles conductas de dependencia.

Finalmente, se aborda la medición del impacto del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en las problemáticas de enseñanza dentro del nivel de educación primaria, con el propósito de generar una mejor comprensión de este trastorno y aportar elementos que favorezcan prácticas educativas más inclusivas y efectivas.

En conjunto, los trabajos que integran esta edición reflejan el compromiso de la comunidad académica con la investigación educativa y con la construcción de entornos de aprendizaje más seguros, equitativos y pertinentes para las nuevas generaciones. Esperamos que las reflexiones aquí presentadas contribuyan al diálogo académico y al fortalecimiento de estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

Respetuosamente
Lic. Psic. Lorena Juárez Orta, M.T.I.
Editora

IMPORTANCIA Y TRANSCENDENCIA DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS COMO PARTE DEL DESARROLLO DE HABILIDADES ESPECÍFICAS TÉCNICAS E INTELECTUALES

Banda Reyes Ángeles Yamilileth
Fecha de recepción: 29-octubre-2025
Fecha de aceptación: 06-noviembre-2025

RESUMEN

La presente investigación plantea la siguiente hipótesis: "Los estudios universitarios son de suma importancia para tener un buen desarrollo de habilidades técnicas y específicas, las cuales son cruciales para poder adaptarse a los desafíos laborales y para la toma de decisiones en el futuro"

Objetivo

Analizar cuál es la importancia de transcendencia de los estudios universitarios y como es que contribuye en el desarrollo de habilidades específicas, técnicas e intelectuales en los estudiantes, y de qué manera impactan el desempeño profesional al igual que la capacidad de enfrentar desafíos.

Material y Método

La muestra se conformó es no probabilística intencional, conformada por cuarenta alumnos que se encuentren estudiando alguna licenciatura. El instrumento de medición fue conformado por un cuestionario de quince preguntas para medir las variables a estudiar.

Conclusiones

La metodología activa aplicada en el curso, basada en la interacción y el análisis crítico, permitió a los estudiantes no solo aprender conceptos relacionados con la administración y el emprendimiento, sino también aplicar herramientas prácticas para identificar la viabilidad comercial de sus proyectos. Este enfoque activo y transversal, que abarca diferentes áreas del conocimiento, es fundamental para formar emprendedores que sean capaces de navegar en un mercado global y dinámico.

PALABRAS CLAVE

Educación, Universidad, Enseñanza, Habilidades

ABSTRACT

This research proposes the following hypothesis: "University studies are of utmost importance for the development of technical and specific skills, which are crucial for adapting to job challenges and for making decisions in the future."

Objective

To analyze the importance and transcendence of university studies and how they contribute to the development of specific, technical, and intellectual skills in students, and how they impact professional performance as well as the ability to face challenges.

Material and Method

The sample was non-probabilistic and purposive, consisting of forty students currently enrolled in an undergraduate program. The measurement instrument was a fifteen-question questionnaire designed to measure the variables under study.

Conclusions

The active methodology used in the course, based on interaction and critical analysis, allowed students not only to learn concepts related to management and entrepreneurship, but also to apply practical tools to identify the commercial viability of their projects. This active and cross-disciplinary approach, encompassing different areas of knowledge, is fundamental for training entrepreneurs who are capable of navigating a dynamic global market.

KEYWORDS

Education, University, Teaching, Skills

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el vínculo entre educación y desarrollo ha sido objeto de amplios debates en el ámbito académico y social, dado que el proceso educativo es fundamental para el progreso de las sociedades. Tal como afirma Jacques Delors (1996), “de la educación depende en gran medida el progreso de la humanidad”, una afirmación que subraya la importancia de la educación como motor clave para afrontar los retos del futuro.

En un contexto globalizado y marcado por la interdependencia, la educación se presenta como una de las herramientas más poderosas para disminuir las desigualdades y evitar la creación de una brecha entre aquellos capaces de adaptarse a un mundo cambiante y aquellos que no cuentan con las herramientas necesarias para participar activamente en la construcción del destino colectivo.

Este contexto resalta la relevancia de promover formas de aprendizaje que no solo transmitan conocimientos, sino que también fortalezcan las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI, tales como el emprendimiento y la innovación.

La enseñanza de habilidades de pensamiento superior

Pensamiento crítico

Alineado con las definiciones propuestas por diversas instancias y personas investigadora, el presente trabajo consideró el pensamiento crítico como una habilidad de pensamiento superior. En este sentido, se puede observar en la literatura previa y, siguiendo el trabajo de, que el pensamiento crítico es un proceso que conlleva el uso de conocimientos (i.e., conceptuales, contextuales y metodológicos), habilidades complejas (i.e., análisis, evaluación) y actitudes (i.e., inquisitiva, flexible, mente abierta), con la finalidad de realizar un análisis objetivo para adoptar una postura o emitir un juicio sobre algún tema en particular.

Resolución de problemas

Diversas autorías han señalado la conexión entre la resolución de problemas y el método científico. Para este estudio, la resolución de problemas se consideró también como una habilidad de pensamiento superior. Entre la literatura más significativa sobre el tema, se encuentra la definición propuesta por, que subraya la adopción de un proceso sistemático que incluye una serie de pasos a partir de un contexto determinado y con un objetivo común. En este sentido, al ser enfrentado a un problema significativo, una persona se plantea opciones diversas para su solución y, a través de la prueba y error, alcanza el objetivo planteado inicialmente.

Pensamiento creativo

Una tercera forma de pensamiento superior es el pensamiento creativo. Entre las definiciones más significativas de pensamiento creativo se encuentra la planteada por, que conlleva la habilidad de producir algo nuevo desde un enfoque o perspectiva diferente y siempre con un toque de originalidad.

Interrelación entre el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el pensamiento creativo

El análisis de la literatura conceptual y empírica anterior demuestra que, en su mayoría, investigaciones y definiciones previas han conceptualizado el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el pensamiento creativo de manera aislada. Han sido pocas las investigaciones que han analizado la interrelación entre estas, proponiendo el uso del término Habilidades de Pensamiento Superior [HPS] como un concepto que engloba diversos tipos de habilidades, entre ellas el pensamiento crítico, creativo y la resolución de problemas. Un ejemplo de esta interrelación se puede apreciar en el proceso sistemático definido para la resolución de problemas: se requiere generar ideas y propuestas como alternativas de solución (uso del pensamiento creativo) y posteriormente evaluar cuál es la solución más viable y el alcance del objetivo (uso del pensamiento crítico). (Heffigson, 2023)

El Aprendizaje

Partiendo del planteamiento que el aprendizaje es un aspecto clave dentro de la enseñanza, parece prudente considerar el planteamiento que hacen en relación con que “las teorías del aprendizaje son más interdependientes que mutuamente exclusivas”, lo cual permite entender la fuerte vinculación o asociación con aspectos teóricos y prácticos para las Ciencias de la Educación y como tal centrado en la praxis educativa. A saber, el concepto de aprendizaje ha estado asociado y centrado en sus inicios con cambios relativamente permanentes en la conducta humana (conductismo), para posteriormente concentrarse en la adquisición de conocimientos o habilidades.

Conductismo y aprendizaje

El aprendizaje, desde esta perspectiva, es definido como algo que puede ser observado y documentado, es decir, hay aprendizaje cuando hay un cambio conductual; en tanto conducta observable e identificable. Este suele ser un cambio relativamente permanente en el comportamiento, el cual refleja adquisición de conocimientos o habilidades y como tal, objetivos potencialmente medibles. En esta teoría, el énfasis está puesto en respuestas mecánicas y repetitivas, sin embargo, no es suficiente

concluir que solo a través del reforzamiento se fortalezca una respuesta. Para los teóricos conductistas, la conducta a la que siguen consecuencias placenteras tiende a fortalecerse y repetirse y, por lo tanto, se aprende. En cambio, la conducta acompañada de consecuencias desagradables tiende a no repetirse y por ende no se aprende. (Gajardo, 2015)

Educación y aprendizaje

El concepto de educación es un término muy utilizado desde hace muchos siglos, Pitágoras dijo que la educación era “templar el alma para las dificultades de la vida”, mientras que Platón decía que “la educación es el proceso que permite al hombre tomar conciencia de la existencia de otra realidad, más plena, a la que está llamado, de la que procede y hacia la que se dirige”.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) la define como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

La educación es uno de los instrumentos sociales más importantes para impulsar el desarrollo nacional, que posibilita al individuo la transposición de la marginalidad, sin ella no se puede construir un país productivo, ampliar el consumo nacional y ser competitivos, por lo tanto, si se puede brindar una educación en donde todos puedan entender el conocimiento existente, entonces se logrará un mejor aprovechamiento de éste.

Acevedo y otros (2009) afirman que los alumnos son todos distintos, que poseen variados tipos de personalidad y las estrategias de aprendizaje son, a su vez, diversas y aprenden con diferentes modalidades. Fariñas (1995) agrega que el carácter de las personas es irrepetible, y cada uno de los alumnos tiene una forma propia de aprender, un potencial singular de desarrollo, de naturaleza eminentemente motivacional en la que inciden significativamente las preferencias personales. Así mismo Monroy y Pina (2014) mencionan que la motivación, los rasgos de personalidad, las concepciones y métodos de enseñanza de los profesores, la cantidad y tipo de tarea influyen en la forma de aprender de los alumnos.

Estrategias de aprendizaje Las estrategias de aprendizaje han sido un tema de interés por mucho tiempo, pues como se mencionó anteriormente, la educación es el camino para el desarrollo de un país y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Conocer las teorías básicas de la educación ya no basta, pues tal como dicen Rianudo y González, el mundo ha evolucionado y

por lo tanto, las personas se han visto en la necesidad de adaptarse a estos cambios, en donde el uso de la tecnología es el común denominador. Todo tipo de teorías y modelos educativos se han implementado en todas las instituciones educativas, con el fin de crear en los aprendices una visión clara del mundo y del comportamiento que se tiene hoy en día. El aprendizaje es una variable compleja que ha sido definida de diversas formas y en la cual convergen diversos procesos. Hacen referencia, de manera general, a una adquisición de conocimientos o conductas, un cambio en las estructuras cognitivas. (Visbal-Cadavid, 2017)

Teoría de los estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación

De acuerdo con Kolb (1984a), son necesarias dos dimensiones para que ocurra el aprendizaje. La primera es descrita como percepción del medio y la segunda, como procesamiento.

Investigadores como Saarikoski et al. (2001) han encontrado evidencias que, al presentar información mediante diferentes estrategias pedagógicas, se favorecen los estilos de aprendizaje y el éxito académico; de igual manera, Alonso, Gallego y Honey (1999) concluyen que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con base en sus estilos de aprendizaje predominantes. Señalan que no sólo hay que tener en cuenta el estilo de los estudiantes, sino también el de los profesores. Es comprensible que las personas poseen diversas formas de darle significado a las cosas en función de sí mismas; por eso se aprende de manera diferente. En este sentido, Kolb afirma: Los estilos de aprendizaje son modos relativamente estables de acuerdo con los cuales los individuos adquieren y procesan la información para actuar y resolver problemas, de esta manera dice que para aprender es necesario disponer de cuatro capacidades básicas que son: experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (EA) y experimentación activa (EA).

El estudiante asume un papel activo en el proceso de aprendizaje, a partir de las cuatro capacidades básicas que desarrolla un individuo, en mayor o en menor grado. Considerando el valor de esta temática, se motivó la investigación acerca del estilo de aprendizaje que prefieren los estudiantes en un ambiente cien por ciento virtual. A continuación, se ofrece una breve descripción de los modelos de estilos de aprendizaje e inventarios actuales más importantes que existen en la literatura especializada.

Modelos de estilos de aprendizaje Los estudiantes aprenden de diferentes maneras; tienen preferencias y modos individuales de cómo perciben y procesan la

información. Estas preferencias individuales son llamadas estilos de aprendizaje. Grasha los define como "cualidades personales que influyen en las habilidades de los estudiantes para adquirir información, para interactuar con iguales y el maestro, permitiendo participar en experiencias de aprendizaje". Por su parte, Dunn los describe como los modos en que un individuo "absorbe y retiene información o habilidades".

Modelos cognitivos de estilos de aprendizaje:

- Modelo de Kagan (1980): destaca la capacidad de reflexión del estudiante frente a su impulsividad.
- Modelo de Kolb (1984): basado en la experiencia; establece cuatro tipos: a) experiencia-concreta; b) conceptualización-abstracción; c) experimentación-activa; y d) observación-reflexión.
- Modelo de Felder-Silverman (1988): habla de diez estilos de aprendizaje distintos: sensorial frente a intuitivo; visual frente a verbal; inductivo frente a deductivo; activo frente a reflexivo; secuencial frente a global.
- Modelo de Myers-Briggs (1980): los dos autores plantean un conjunto de estilos de aprendizaje que se combinan en 16 tipos diferentes; los estilos básicos son: extrovertidos/introvertidos; sensoriales/intuitivos; pensativos/emocionales; y juzgadores/receptores.
- Modelo de Howard Gardner (1983) (teoría de las múltiples inteligencias): este autor estableció originalmente siete estilos: a) inteligencia verbal/lingüística; b) inteligencia lógica/matemática; c) inteligencia visual/espacial; d) inteligencia corporal/kinestésica; e) inteligencia musical/rítmica; f) inteligencia interpersonal; y g) inteligencia intrapersonal.

Modelos de estilos de aprendizaje de orientación psicológica:

- Modelo de A. Grasha y S. Hruska-Riechmann (1992): plantea la existencia del estudiante independiente; el estudiante dependiente; el estudiante competitivo; el estudiante colaborativo; el estudiante reticente; y el estudiante participativo.
- Modelo de Margaret Martínez (1999): tiene una plena orientación psicológica –sobre emociones e intenciones–, y señala la existencia de varios estilos de aprendizaje: estudiante en transformación; estudiante ejecutor; estudiante conformista; y estudiante que se resiste. Se puede concluir en este apartado

que los estilos de aprendizaje son fortalezas y preferencias distintivas que permiten trabajar tareas intelectuales y psicológicas de modos específicos y diversos. "Esto significa que los estudiantes reciben y procesan información de diferentes maneras, preferentemente centrándose en diferentes tipos de información, tiende a operar y percibir la información de manera diferente, y lograr la comprensión a diferentes niveles". (Agudelo, 2010)

Teorías predominantes sobre el gobierno y el cambio en la educación superior

A pesar de la existencia de ocho siglos de conflictos al interior de las universidades, las concepciones contemporáneas sobre el gobierno y la autoridad universitaria tienden a minimizar los factores políticos en favor de enfoques funcionalistas, los cuales, por un lado, se centran exclusivamente en las estructuras de gestión o, por el otro, sólo contemplan los procesos de toma de decisiones.

Ambas vertientes, que analizan sus objetos de estudio como relaciones causales deterministas entre sectores sociales, constituyen enfoques que proporcionan análisis útiles, pero los planteamientos sobre la autoridad más frecuentes se ocupan primordialmente de las funciones gerenciales de la universidad y los procesos de toma de decisiones, y postulan que las universidades cambian mediante respuestas racionales a cuestiones de ineficiencia interna, crecimiento organizacional e incremento de la complejidad. Unos cuantos estudios también sugieren que las políticas internas y las dinámicas del interés impulsan el cambio en las IES, donde los líderes administrativos sopesan varios intereses al tomar decisiones.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, estas teorías tienden a exagerar la homogeneidad y la armonía internas, y más notablemente, no dan cuenta de los efectos que los requerimientos externos tienen sobre las universidades, ni de la naturaleza conflictiva de las exigencias internas y externas. En realidad, el desarrollo organizacional de las universidades con frecuencia responde a dinámicas que contradicen la racionalidad interna de los acuerdos burocráticos o colegiados.

Otras posiciones contrastan con los enfoques organizacionales al presentar el cambio como una imposición exterior. Éstas perciben la dinámica universitaria como una función de las estrategias internas adoptadas por las instituciones para adaptarse o minimizar la influencia de entornos mayoritariamente hostiles o perjudiciales, como en el caso de las respuestas organizacionales a los comportamientos del mercado.

Por su parte, las teorías de la dependencia de recursos sostienen que las universidades cambian para incrementar sus probabilidades de supervivencia en contextos de escasez.

Sin lugar a dudas, tanto los mercados como los recursos son elementos extremadamente importantes en la transformación de la educación superior, particularmente en la era de la globalización. Sin embargo, ofrecen muy pocas explicaciones sobre la manera en que las universidades definen aquellos recursos que consideran clave, o las decisiones que toman para intentar obtenerlos. Además, estas teorías muestran limitaciones para explicar por qué muchas universidades han resistido, o permanecen impasibles, ante las exigencias de los mercados laboral y económico; preservan formas de organización y gobierno distintivas; y permanecen altamente subsidiadas. (Lloyd, 2014)

La educación superior es el nivel con que culmina nuestro sistema educativo, lo cual implica que no debe ser considerado en forma aislada, sino en relación con los ciclos educativos que le preceden. Esta posición del sistema de educación superior exige que de su planeación se esperen resultados de organización racional y funcionamiento eficiente, adecuadamente vinculados a los de niveles que le son previos. Consecuentemente, las metas y objetivos que se propongan para mejorar las funciones de la educación superior, a nivel institucional, regional o nacional, formarán parte de la totalidad del sistema educativo nacional que, desde todo punto de vista, es un componente indivisible del desarrollo integral del país.

En segundo lugar, la educación superior mexicana constituye un sistema complejo y cualitativamente diferente. Estas características provienen, en parte, de la mayor autonomía de funcionamiento que sus instituciones tienen en la estructura global del proceso educativo nacional. Las funciones que desempeña la educación superior para lograr su eficiencia interna y satisfacer los requerimientos que se le hacen fuera, especialmente en el campo de la investigación, determinan sus diferencias con los otros niveles educativos. El desarrollo de esas funciones (que serán explicadas en el siguiente apartado), depende de un conjunto cada vez más complejo de variables endógenas y exógenas, y está regulado por normas jurídicas y políticas que, en última instancia, reflejan las relaciones predominantes de la estructura económica y del funcionamiento de la sociedad. Estas circunstancias de la educación superior determinan que su planeación debe ser específica, dentro de la planeación global de la educación.

Por último, la educación superior mexicana se realiza a través de instituciones que, en su conjunto, pueden clasificarse en públicas o privadas, en autónomas o estatales, en universidades o institutos tecnológicos o de diversa índole. Estas instituciones, aunque distintas por su régimen legal o por las áreas formativas a que se dedican, constituyen ante todo unidades sistémicas que, para preservar la cultura, formar profesionales en los diversos campos del saber, ejercitar la investigación, renovar el conocimiento y extender los beneficios de la cultura, emplean insumos y recursos, aplican procesos, y obtienen productos.

Debido a la naturaleza de la educación superior y no obstante su diversidad, todas las instituciones educativas de este ciclo cumplen objetivos comunes; en consecuencia, y vale la pena insistir, su complejo universo constituye un campo en el cual se hace necesario establecer un sistema específico de planeación permanente, con miras a satisfacer los requerimientos institucionales y las necesidades del desarrollo regional y nacional.

El área formativa de la enseñanza científica tiene como objetivo transmitir, producir y desarrollar conocimientos racionales, demostrados y verificables, que permitan explicar la realidad. La finalidad de la ciencia y de su enseñanza consiste, principalmente, en utilizar el conocimiento de las leyes de la naturaleza y del desarrollo social en beneficio del hombre y de la comunidad en que él se desenvuelve.

Sin embargo, la autonomía de la ciencia es relativa. Su finalidad principal está relacionada con la tecnología, proceso complejo de interacción de la ciencia que abarca la investigación pura y aplicada, la elaboración y empleo de procedimientos teóricos o prácticos dirigidos a la producción y el dominio de todos los medios materiales de trabajo. Debido a este entrelazamiento, el área tecnológica es común a las universidades y a los institutos especializados en este campo.

La interacción de la ciencia y la tecnología, en la época actual, conduce al cuestionamiento de una educación puramente científica o humanística o de una preparación excluyentemente tecnológica. Por otra parte, dicha interacción contribuye, de manera inevitable, a conformar el nuevo sentido del humanismo contemporáneo que, enraizado en los más firmes valores de la cultura universal, busca el descubrimiento y realización de nuevos valores fundados en la racionalidad de la ciencia y en las posibilidades de la tecnología.

Esta característica es válida para que el área de formación humanística tienda a una mayor vinculación con el perfeccionamiento y universalización de la ciencia y

la tecnología. Partiendo de esta base, las disciplinas humanísticas impartidas en las instituciones de educación superior contribuirán a cumplir el fin más elevado y revolucionario de la educación: superar las distintas formas de alienación del ser humano y crear condiciones para el ejercicio pleno de sus atributos personales.

La aspiración de integrar el saber para que la ciencia, la tecnología y la producción formen una unidad, surge de las necesidades del desarrollo económico-social. En esta aspiración la tecnología juega un papel insustituible. Sus avances han abierto nuevas posibilidades a la investigación y a la enseñanza de la ciencia, para multiplicar exponencialmente la producción de bienes y para mejorar de manera global la extensión y rendimiento de los servicios que genera y utiliza la sociedad.

No obstante que la tecnología depende del rumbo marcado por la extensión y profundidad de los cambios operados en el proceso productivo y económico, para ser socialmente efectiva requiere de las instituciones de educación superior. Si la planeación educativa -en lo que le corresponde- debe contribuir a resolver las necesidades del desarrollo económico y social del país, tendrá que destacar, necesariamente, la importancia de la enseñanza tecnológica.

Consecuentemente, la planeación de este nivel educativo deberá evaluar, con todo rigor, las prioridades del desarrollo nacional. Así, buscando el equilibrio deseado en el desarrollo y funcionamiento de las tres áreas formativas, podrán precisarse los objetivos, las metas y posibilidades de los tipos de enseñanza que requiere el país.

OBJETIVO

Analizar cuál es la importancia de trascendencia de los estudios universitarios y como es que contribuye en el desarrollo de habilidades específicas, técnicas e intelectuales en los estudiantes, y de qué manera impactan el desempeño profesional al igual que la capacidad de enfrentar desafíos.

MATERIAL Y MÉTODO

a) Período en el que se realizó el estudio: en el periodo septiembre 2024 a Abril 2025

b) Muestra: El tipo de muestra que se utilizó en esta investigación es no probabilística intencional, conformada por cuarenta alumnos que se encuentren estudiando alguna licenciatura.

c)Tipo de investigación:

Descriptivo: el objetivo de esta investigación es medir las habilidades técnicas de los estudiantes a nivel superior

Predictivo: Predecir cómo el desarrollo de habilidades específicas, técnicas e intelectuales en los estudios superiores influye en el éxito profesional de los egresados, medido en términos de empleo y desempeño en el área profesional.

Explicativo: en esta investigación se busca saber cómo fue la decisión que llevo a los jóvenes continuar con sus estudios universitarios

d) Procedimiento: Para la aplicación del instrumento se realizó de manera online, utilizando la aplicación de Forms, a la muestra se le envió el link del mismo para su realización.

En lo que respecta a consideraciones éticas el estudio se apegó estrictamente a la ley de protección de datos personales, cuidando el anonimato al recopilar, procesar y almacenar los datos.

e) Instrumento(s) utilizado(s): Se utilizó un instrumento de quince ítems, elaborado por el investigador.

RESULTADOS

De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de media superior se puede encontrar que mas de la mitad de ellos desea continuar con sus estudios universitarios mientras que la otra parte refiere que sin estudios se puede salir adelante y pueden sobresalir en su futuro.

La mayoría de los alumnos también se dedican a trabajar una vez que concluyen sus clases, mientras que el mínimo solo se dedica a sus estudios.

La influencia de la familia en el alumno para que pueda decidir en seguir estudiando una carrera universitaria para poder sobresalir, más de la mitad nos arroja que si.

Los padres influyen en la decisión de obtener un título universitario, de seguir preparándose en el ámbito profesional., así como la mayoría planteo que el apoyo emocional y motivacional es importante pero no dejando atrás el apoyo económico ya que también es parte primordial para poder avanzar.

TABLAS Y GRÁFICAS

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a. Falta de motivación o interés en mi área de estudio	9	30%
b. Dificultades económicas	15	50%
c. Problemas familiares o personales	2	7%
d. Oportunidades laborales atractivas sin necesidad de un título universitario	4	13%
Total	30	100%

Tabla 1

¿Qué factores cree que podrían hacer reconsiderar su decisión de continuar estudiando?

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a. Muy importante	0	0%
b. Importante	21	70%
c. Poco importante	8	27%
d. No es importante	1	3%
Total:	30	100%

Tabla 2

¿Considera que tener una carrera universitaria es importante para obtener un buen empleo en la actualidad?

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a. Muy útil	24	80%
b. Útil	6	20%
c. Poco útil	0	0%
d. Nada útil	0	0%
Total:	30	100%

Tabla 3

En su opinión, ¿Qué tan útil cree que pueda ser su formación académica en su interés profesional?

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a. Si	9	30%
b. No	21	70%
Total:	30	100%

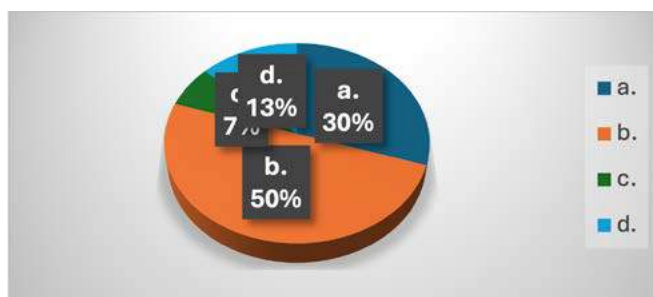
Tabla 4

¿Tiene hermanos mayores que estudien la universidad?

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a. Sí, mucho	10	34%
b. Algo	13	43%
c. Poco	7	23%
d. Nada	0	0%
Total:	30	100%

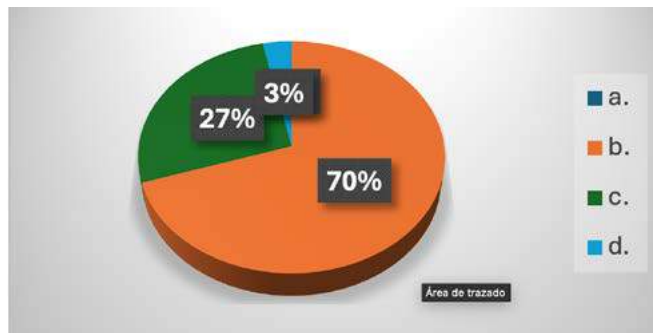
Tabla 5

¿Los estudios universitarios servirán para contribuir su desarrollo de pensamiento crítico y capacidad para resolver problemas complejos?



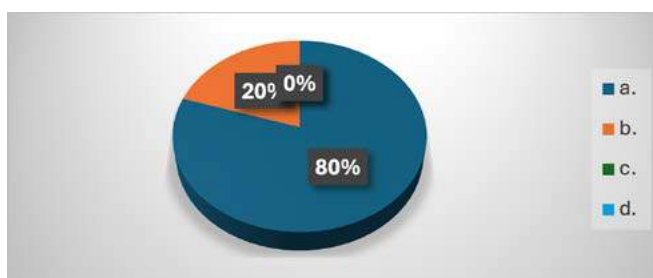
Gráfica 1

¿Qué factores cree que podrían hacer reconsiderar su decisión de continuar estudiando?



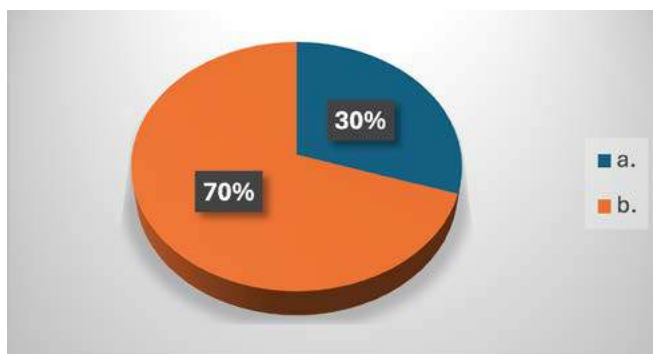
Gráfica 2

¿Considera que tener una carrera universitaria es importante para obtener un buen empleo en la actualidad?



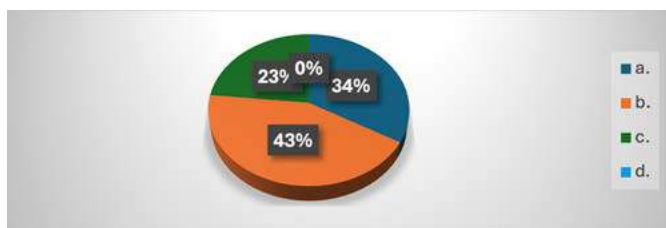
Gráfica 3

En su opinión, ¿Qué tan útil cree que pueda ser su formación académica en su interés profesional?



Gráfica 4

¿Tiene hermanos mayores que estudien la universidad?



Gráfica 5

¿Los estudios universitarios servirán para contribuir su desarrollo de pensamiento crítico y capacidad para resolver problemas complejos?

CONCLUSIONES

La metodología activa aplicada en el curso, basada en la interacción y el análisis crítico, permitió a los estudiantes no solo aprender conceptos relacionados con la administración y el emprendimiento, sino también aplicar herramientas prácticas para identificar la viabilidad comercial de sus proyectos. Este enfoque activo y transversal, que abarca diferentes áreas del conocimiento, es fundamental para formar emprendedores que sean capaces de navegar en un mercado global y dinámico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA IMPRESA

- Aguirre. (2029). Las políticas educativas en México: En Aguirre, *Las políticas educativas en México*: (pág. 184). Mexico.
- Barón, B. R. (2024). Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria. Versión revisada. En B. R. Barón, *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria. Versión revisada*. (pág. 160). Mexico : Dirección General de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública.
- Educación, I. N. (2019). *LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN MEXICO*. Mexico .
- El modelo educativo del Conafe desde la perspectiva de los líderes educativos comunitarios. (21 de Diciembre de 2023). *El modelo educativo del Conafe desde la perspectiva de los líderes educativos comunitarios*.
- MEJÍA, J. A. (2019). DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA. En J. A. MEJÍA, *DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA* (pág. 30). trillas.
- (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*.
- Paredes. (2024). Historia de la educación en México. En Paredes, *Historia de la educación en México* (pág. 196). Mexico : Siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

- Desigualdades educativas en México*. (2023). Obtenido de Desigualdades educativas en México: <https://imco.org.mx/desigualdades-educativa-en-mexico/>
- Dirección General de Planeación, P. y. (2023) *Educación*. Obtenido de principales cifras : https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf

- Educación, I. N. (2019). *LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN MEXICO*. Mexico .
- El modelo educativo del Conafe desde la perspectiva de los líderes educativos comunitarios. (21 de Diciembre de 2023). *El modelo educativo del Conafe desde la perspectiva de los líderes educativos comunitarios*.
- INEE. (2017). *Panorama educativo en Mexico*. Obtenido de Panorama educativo en Mexico : <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/sobre-panorama-educativo/>
- INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACION SUPERIOR: UNA MIRADA 360*. (2021). Obtenido de Innovación Educativa en Educación Superior - CUAED - UNAM: <https://cuaed.unam.mx/descargas/investigacion/innovacion-educativa-educacion-superior.pdf>
- MEJÍA, J. A. (2019). DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA. En J. A. MEJÍA, *DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA* (pág. 30). trillas.
- (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*.
- Paredes. (2024). Historia de la educación en México. En Paredes, *Historia de la educación en México* (pág. 196). Mexico : Siglo XXI.
- publica, c. d. (12 de Octubre de 2022). *Bachillerato, el escalón frágil de la educación*. Obtenido de Bachillerato, el escalón frágil de la educación: <https://imco.org.mx/bachillerato-el-escalon-fragil-de-la-educacion/>
- publica, C. d. (17 de Noviembre de 2023). *Falta presupuesto para atender los retos educativos*. Obtenido de Falta presupuesto para atender los retos educativos : <https://imco.org.mx/falta-presupuesto-para-atender-los-retos-educativos/>
- publica, c. d. (06 de Mayo de 2024). *Educación en tiempos electorales*. Obtenido de Educación en tiempos electorales: <https://imco.org.mx/educacion-en-tiempos-electorales/>

IMPACTO DEL TALLER “¿QUIÉN NOS TOCA?” COMO ESTRATEGIA PREVENTIVA PARA EL ABUSO SEXUAL INFANTIL DIRIGIDO A DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Vera Vidaurri Valeria
Fecha de recepción: 05-enero-2026
Fecha de aceptación: 10-enero-2026

RESUMEN

La presente investigación plantea la siguiente hipótesis: “La implementación del taller “¿Quién Nos Toca?” tiene un impacto positivo, sustentado por una mejora medible y significativa en los conocimientos, actitudes y percepciones de los docentes de educación primaria sobre el abuso sexual infantil.”

Objetivo

Evaluar el impacto del taller psicoeducativo “¿Quién Nos Toca?” en los conocimientos, actitudes y percepciones del docente sobre el abuso sexual infantil, con el fin de establecer si la intervención genera cambios significativos medibles

Material y Método

El tipo de muestra que se utilizó en esta investigación es no probabilística intencional de la Heroica Matamoros, Tamaulipas, México, conformada por 30 docentes de educación primaria. Se utilizó un Cuestionario mixto de 20 preguntas antes y después del taller, con el objetivo de evaluar los conocimientos del docente sobre el abuso sexual infantil (ASI). Y un segundo instrumento conformado por 10 afirmaciones en escala tipo Likert, diseñado para evaluar las actitudes y percepciones de los docentes respecto al tema. Ambos fueron elaborados por la investigadora.

Conclusiones

Los datos estadísticos mostraron una mejora notable en el grupo experimental, con una diferencia de medias de 6.06 entre el pretest y posttest a nivel general, así como un tamaño del efecto grande de -1.60, lo que indica que una intervención breve, estructurada y focalizada puede generar un impacto real en la comprensión del problema y en la manera en que los docentes lo perciben.

PALABRAS CLAVE

Abuso sexual, Taller Psicoeducativo, Intervención

ABSTRACT

This research proposes the following hypothesis: “The implementation of the workshop “Who Touches Us?” has a positive impact, supported by a measurable and significant improvement in the knowledge, attitudes and perceptions of primary school teachers about child sexual abuse.”

Objective

To evaluate the impact of the psychoeducational workshop “Who Touches Us?” on teachers’ knowledge, attitudes, and perceptions about child sexual abuse, in order to establish whether the intervention generates significant, measurable changes

Material and Method

The sample used in this research was a non-probabilistic, purposive sample from Heroica Matamoros, Tamaulipas, Mexico, consisting of 30 primary school teachers. A mixed-methods questionnaire of 20 questions was administered before and after the workshop to assess the teachers’ knowledge about child sexual abuse (CSA). A second instrument, consisting of 10 Likert-scale statements, was designed to assess the teachers’ attitudes and perceptions regarding the topic. Both instruments were developed by the researcher.

Conclusions

The statistical data showed a notable improvement in the experimental group, with a mean difference of 6.06 between the pretest and posttest at a general level, as well as a large effect size of -1.60, indicating that a brief, structured and focused intervention can generate a real impact on the understanding of the problem and on the way in which teachers perceive it.

KEYWORDS

Sexual abuse, Psychoeducational workshop, Intervention

INTRODUCCIÓN

El abuso sexual infantil (ASI) representa una de las problemáticas más graves que afectan a la infancia a nivel mundial. De acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México ocupa el primer lugar en casos de abuso sexual infantil, como un estimado de 5.4 millones de casos al año (OECD, 2021).

Asimismo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó en el 2019 que una de cada cuatro niñas y uno de cada seis niños en el país sufre algún tipo de abuso sexual antes de cumplir los 18 años (INEGI, 2019). Estas cifras reflejan no solo la gravedad del problema, sino también la necesidad urgente de intervenir desde distintos sectores sociales para su prevención y atención oportuna.

Considerando que los docentes son la segunda figura de cuidado y observación más relevante después de la familia, se vuelve prioritario evaluar si estrategias como “¿Quién Nos Toca?” generan un impacto positivo en sus conocimientos, actitudes y percepciones.

Panorama general

En el sector educativo, el protocolo de acción frente a casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato, redactado por la Secretaría de Educación Del Estado de México en 2020, constituye una reacción institucional esencial ante el incremento de casos registrados en instituciones educativas de nivel básico.

Este protocolo, creado como un instrumento de acción inmediata, proporciona directrices precisas para la prevención, identificación y cuidado de estos casos. Dentro de los factores de riesgo detectados se incluyen rasgos personales del niño, historial familiar de violencia, y la presencia de normas socioculturales que mantienen el silencio. El protocolo incluye medidas como la formación de profesores, el fomento de vías de comunicación entre progenitores y colegios, y la acción directa con las víctimas.

Además, detalla los métodos a implementar en caso de sospecha o confirmación de un caso de abuso, que incluyen la comunicación a las autoridades pertinentes y la salvaguarda completa del menor. Este documento simboliza un progreso importante en la gestión institucional del abuso sexual infantil en entornos educativos, fomentando ambientes seguros para el crecimiento de los alumnos. (Millán Márquez, 2020)¹⁹

Abuso sexual infantil

El abuso sexual a menores implica la violación de los confines personales e íntimos del menor. Se refiere a la aplicación de conductas de carácter sexual por un individuo (un adulto u otro menor de edad) hacia un niño o niña, llevada a cabo en un escenario de desigualdad de poder, usualmente mediante el engaño, la fuerza, la falsedad o la manipulación. Puede abarcar tanto el contacto sexual como actividades que no implican contacto directo, como el exhibicionismo, la exposición de niños o niñas a contenido pornográfico, el grooming o el uso o manipulación de niños o niñas para la creación de contenido visual con contenido sexual. (Liliana Orjuela López, 2012)

Violencia sexual

La violencia sexual se refiere a cualquier acto sexual, intento de obtener un acto sexual, o actos dirigidos contra la sexualidad de una persona, que se lleva a cabo sin su consentimiento. Esto incluye, pero no se limita a, la violación, el abuso sexual, la explotación y el acoso sexuales. (World Health Organization, 2021)

Factores de riesgo

Se refiere a las características o atributos de individuos, comunidades y ambiente social, asociados a la posibilidad de provocar un daño, como, por ejemplo: falta de educación sexual o insuficiente, edad y género de los NNA, baja autoestima, necesidad de cariño y/o atención o ausencia prolongada de los padres, desarrollo en un ambiente de relaciones violentas o discriminación, poca habilidad para tomar decisiones, discapacidad; entre otras. (UAMSI, s.f.)

Factores de protección

Se refiere a los elementos del ambiente social y habilidades de los individuos que promueven el crecimiento integral de niñas, niños y adolescentes; están vinculados con tácticas de prevención y eliminación de ciclos de violencia sexual. Algunos atributos individuales y de la interacción con los cuidadores son vistos como elementos de protección y, por lo tanto, son cruciales para robustecer el proceso de crianza. (UAMSI, s.f.)

Indicadores de violencia sexual

Son cualquier expresión, ya sea física o conductual, vinculada a la aparición de tal victimización. Se identifican por expertos, o se informan por la víctima o sus familiares cercanos, a través de pensamientos, sensaciones, incomodidad, comportamientos, entre otros. La existencia

de indicadores podría respaldar conclusiones si están en concordancia con la fiabilidad del testimonio de un NNA presumiblemente afectado, pero su falta no significa lo contrario, dado que existen víctimas de violencia sexual infantil que siguen sin reaccionar. (Modulo 2: Indicadores de violencia sexual contra la infancia, 2020)

Grooming

Se trata de un proceso en el que se produce un vínculo de confianza entre la víctima y el acosador. Este intenta aislar poco a poco al menor, y lo consigue desprendiéndolo de su red de apoyo (familiares, profesores, amigos) y generando un ambiente de secretismo e intimidad. (Save the Children, 2019)

Estupro

Es visto como estupro mantener un contacto sexual con alguien que aún no ha llegado a la mayoría de edad, y para ello recurrir a algún engaño o a una cierta manipulación. (Real Academia Española, s.f.)

Chantaje emocional

El chantaje emocional es una forma de manipulación psicológica en la que una persona utiliza tácticas como la culpa, el miedo o la obligación para influir en el comportamiento de otra, con el objetivo de que esta actúe según sus deseos, sin considerar los sentimientos o intereses de la persona manipulada. (Instituto Carl Rogers, 2023)

Pacto de silencio

Los pactos de silencio son convenios que, usualmente, no se establecen de manera explícita. Significan un compromiso de silenciar ante un tema específico, ciertos sucesos o a ciertas personas. Desde la premisa de que hablar podría desencadenar efectos catastróficos. Es habitual que estos acuerdos de silencio se centren en un asunto considerado como tabú. (Sánchez, 2023)

Programa “¿Quién Nos Toca?”

Principios de Vida A.C. diseñó el programa “¿Quién Nos Toca?” con el propósito de informar, educar y sensibilizar sobre la problemática del abuso sexual infantil en la localidad. Este programa se implementa en tres momentos distintos, dirigidos a diferentes sectores involucrados en el cuidado y protección de las infancias:

- Taller con personas responsables del cuidado en entornos educativos e institucionales.
- Taller con personales responsables del cuidado en entornos familiares.
- Taller dirigido a las infancias.

OBJETIVO

Evaluar el impacto del taller psicoeducativo “¿Quién Nos Toca?” en los conocimientos, actitudes y percepciones del docente sobre el abuso sexual infantil, con el fin de establecer si la intervención genera cambios significativos medibles

MATERIAL Y MÉTODO

a) Período en el que se realizó el estudio: en el periodo octubre 2024 a Marzo 2025

b) Muestra: El tipo de muestra que se utilizó en esta investigación es no probabilística intencional de la Heroica Matamoros, Tamaulipas, México, conformada por 30 docentes de educación primaria, seleccionados con base en su disponibilidad y voluntad para participar en el estudio. Sin embargo, tras aplicar los criterios de inclusión, la muestra final se redujo a 20 participantes.

c) Tipo de investigación: El alcance de la investigación es explicativo, dado que se busca analizar la relación casual entre la intervención y los cambios observados sobre la variable

dependiente, que en este caso corresponde a los conocimientos, actitudes y percepciones de los docentes entorno al abuso sexual infantil.

Transversal, dado que la recolección de datos se realizará en un período breve, sin seguimiento longitudinal

d) Procedimiento: Los participantes se dividieron en dos grupos: grupo experimental y grupo control. La asignación se realizó con base en los resultados obtenidos en el pretest de conocimientos, con el objetivo de conformar los grupos según su necesidad de información.

Los docentes que obtuvieron puntuaciones por debajo de la media se asignaron al grupo experimental, mientras que aquellos con puntuaciones por encima de la media integrarán el grupo control.

Ambos grupos respondieron los mismos instrumentos antes de la intervención, para establecer una línea base y poder realizar la división de la muestra. Posteriormente, se impartió el taller únicamente al grupo experimental.

Al finalizar la intervención, se aplicaron nuevamente los instrumentos (postest) al grupo experimental, con el fin de evaluar los posibles cambios atribuibles al taller.

Únicamente se evaluó la intervención dirigida al entorno educativo, centrada en docentes de nivel básico. El taller diseñado para este sector abarca los siguientes contenidos:

Sensibilización y contexto de la problemática: conceptualización del abuso sexual infantil y análisis del contexto actual mediante estadísticas y datos relevantes.

Indicadores de riesgo: factores de riesgo, señales de alerta en las infancias, posibles secuelas de abuso sexual infantil, así como los mitos y realidades que lo rodean.

Participación del personal educativo en la protección de las infancias: identificación de factores protectores, estrategias para la prevención detección oportuna y herramientas básicas de intervención (contención emocional y canalización), además del reconocimiento de los derechos de niñas y niños.

Protocolo de actuación institucional: lineamientos generales sobre cómo abordar situaciones de sospecha o confirmación de abuso con las infancias y sus familias dentro del plantel educativo.

Red de protección: mecanismos de denuncia y vinculación con aliados institucionales para el seguimiento integral de los casos.

La intervención consiste en una única sesión presencial con una duración total de una hora con veinte minutos (1:20 h). El taller será impartido de manera expositiva por la investigadora responsable el estudio, quien utilizará material audiovisual (presentación en PowerPoint) como recurso de apoyo. Asimismo, se fomentará la participación activa del grupo, promoviendo el diálogo, el intercambio de experiencias y la resolución de dudas específicas del contexto institucional.

En lo que respecta a consideraciones éticas el estudio se apejó estrictamente a la ley de protección de datos personales, cuidando el anonimato al recopilar, procesar y almacenar los datos.

e) Instrumento(s) utilizado(s): Cuestionario mixto de 20 preguntas antes y después del taller, con el objetivo de evaluar los conocimientos del docente sobre el abuso sexual infantil (ASI). Este instrumento contiene preguntas cerradas y abiertas que permiten valorar el nivel de conocimiento sobre conceptos clave, identificación de señales y canales de actuación ante posibles casos de ASI.

Un segundo instrumento conformado por 10 afirmaciones en escala tipo Likert, diseñado para evaluar las actitudes y percepciones de los docentes respecto al tema. Las opciones de respuesta varían desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”, permitiendo obtener una visión más integral del posicionamiento personal y profesional de los participantes frente al ASI.

Ambos instrumentos fueron elaborados por la investigadora, tomando como base teórica las dimensiones conceptuales del tema, así como ejemplos y escalas.

RESULTADOS

La prueba t de muestras emparejadas evidenció un incremento notable en los puntajes tras la intervención. El pretest registró una media de **42.60 (DE = 4.81)**, mientras que el posttest mostró una diferencia de **-9.70 puntos**. La prueba t evidenció una modificación notable (**t(9) = -5.06, p = 0.001**), lo cual sugiere que el taller “¿Quién Nos Toca?” ejerció un efecto positivo en los conocimientos, actitudes y percepciones de los educadores respecto al abuso sexual infantil.

El efecto calculado mediante Cohen’s d para las diferencias pretest-posttest en el grupo experimental fue de **-1.60**, lo que sugiere un tamaño del efecto grande. Este valor indica que el taller “¿Quién Nos Toca?” ejerció una influencia significativa en los educadores en lo que respecta a sus conocimientos, actitudes y percepciones respecto al abuso sexual infantil. Un tamaño del efecto de tal magnitud sugiere que la intervención generó una transformación significativa en los participantes, con una mejora medible en las áreas examinadas.

Este hallazgo respalda la hipótesis de que el taller resultó eficaz en la promoción de la conciencia y las competencias requeridas para enfrentar el abuso sexual infantil en el entorno escolar. Esto señala la importancia de mantener la implementación de estrategias educativas similares en la capacitación de los educadores.

La prueba t de muestras emparejadas evidenció un incremento notable en los puntajes tras la intervención. El pretest registró una media de **42.60 (DE = 4.81)**, mientras que el posttest mostró una diferencia de **-9.70 puntos**. La prueba t evidenció una modificación notable (**t(9) = -5.06, p = 0.001**), lo cual sugiere que el taller “¿Quién Nos Toca?” ejerció un efecto positivo en los conocimientos, actitudes y percepciones de los educadores respecto al abuso sexual infantil.

El efecto calculado mediante Cohen’s d para las diferencias pretest-posttest en el grupo experimental fue de **-1.60**, lo que sugiere un tamaño del efecto grande. Este valor indica que el taller “¿Quién Nos Toca?” ejerció una influencia significativa en los educadores en lo que respecta a sus conocimientos, actitudes y percepciones respecto al abuso sexual infantil. Un tamaño del efecto de tal magnitud sugiere que la intervención generó una transformación significativa en los participantes, con una mejora medible en las áreas examinadas.

Este hallazgo respalda la hipótesis de que el taller resultó eficaz en la promoción de la conciencia y las competencias requeridas para enfrentar el abuso sexual infantil en el entorno escolar. Esto señala la importancia de mantener la implementación de estrategias educativas similares en la capacitación de los educadores.

Los hallazgos de la prueba t para una muestra señalan que el taller ejerció una influencia considerable en los conocimientos y percepciones de los educadores respecto al abuso sexual infantil. El cambio más significativo se observó en la dimensión de conocimientos, con una diferencia promedio de **5.50 puntos ($p<.001$)**, lo que indica un incremento significativo tras la intervención. Además, la dimensión de percepciones evidenció una modificación notable, registrando una diferencia promedio de **3.90 puntos ($p=.003$)**, aunque esta fue inferior en comparación con la dimensión de conocimientos. Sin embargo, la dimensión de actitudes no evidenció una alteración significativa ($p=.787$), con una diferencia media de únicamente 0.30 puntos, lo que sugiere que el taller no propició una alteración significativa en esta dimensión.

TABLAS Y GRÁFICAS

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a) Actividades que implican el contacto físico entre un adulto y un menor de índole sexual.	1	5%
b) Cualquier acto en el que un NNA es involucrado en una situación de carácter sexual sin comprenderlo o sin poder consentirlo.	18	90%
c) Actos sexuales entre menores sin relación de poder o coerción.	1	5%
Total	20	100%

Tabla 1
¿Qué es el abuso sexual infantil?

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a) Falta de educación sexual, baja autoestima, necesidades afectivas no cubiertas, vivir en entornos en los que está normalizada la violencia, condiciones de vida precarias y discapacidad.	2	10%
b) Retraimiento, aislamiento social, atraso cognitivo, bajo rendimiento escolar y conductas sexuales inapropiadas o de alto riesgo.	18	90%
Total	20	100%

Tabla 2
¿Cuáles son los síntomas e indicadores para detectar que un NNA este siendo posiblemente abusado sexualmente?

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a) Informar al director, realizar una relatoria e informar inmediatamente a las autoridades.	11	55%
b) Informar al director, y esperar a que de su autorización para luego informar a las autoridades.	6	30%
c) Informarlo directamente con los padres o tutor del NNA.	3	15%
Total	20	100%

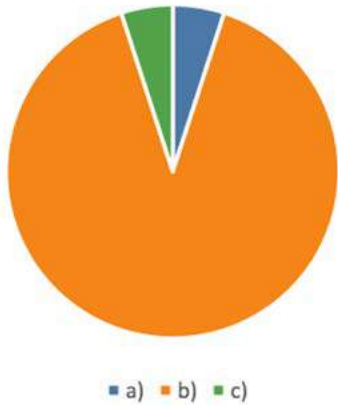
Tabla 3
¿Cuáles son los pasos por seguir una vez se ha detectado un caso de abuso sexual infantil dentro de un contexto educativo?

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a) Varía de caso en caso y depende de la credibilidad del testimonio.	3	15%
b) La denuncia es obligatoria para cualquier persona que tenga conocimiento o sospecha fundada del abuso.	14	70%
c) Se debe denunciar una vez se compruebe que es verdad.	3	15%
Total	20	100%

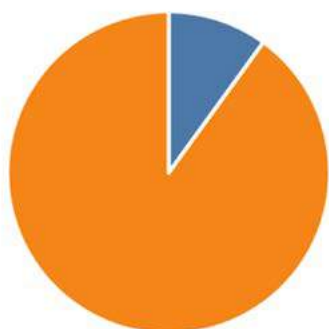
Tabla 4
¿Qué establece la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes sobre la denuncia del abuso sexual infantil?

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
a) Sí	5	25%
b) No	15	75%
Total	20	100%

Tabla 5
¿Conozco el protocolo de la SEP de prevención, detección y actuación del abuso sexual infantil?



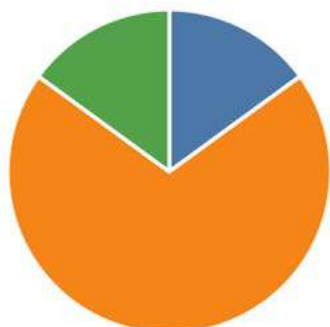
Gráfica 1
¿Qué es el abuso sexual infantil?



■ a) ■ b)

Gráfica 2

¿Cuáles son los síntomas e indicadores para detectar que un NNA este siendo posiblemente abusado sexualmente?



■ a) ■ b) ■ c)

Gráfica 3

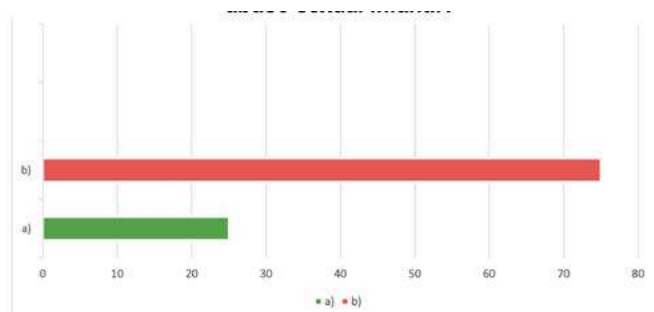
¿Cuáles son los pasos por seguir una vez se ha detectado un caso de abuso sexual infantil dentro de un contexto educativo?



■ a) ■ b) ■ c)

Gráfica 4

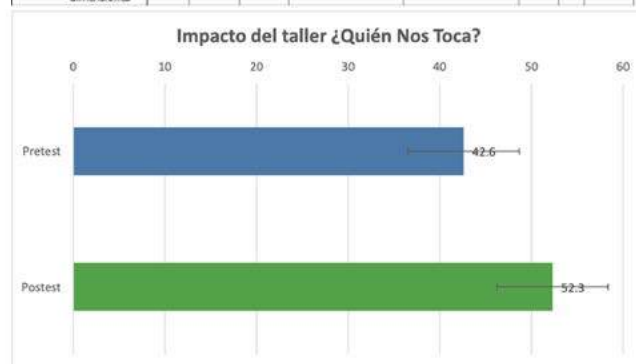
¿Qué establece la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes sobre la denuncia del abuso sexual infantil?



Gráfica 5

¿Conozco el protocolo de la SEP de prevención, detección y actuación del abuso sexual infantil?

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas					t	df	Sign. (2- colas)
		Media	Desviación Estándar	r	Intervalo de confianza 95% de la Diferencia				
					Inferior	Superior			
Pareja 1	Puntaje pretest 3 dimensiones - Puntaje posttest 3 dimensiones	-9.70	6.06	1.92	-14.03	-5.37	-5.06	9	.001



Prueba T de Student de Muestras Emparejadas
Grupo Experimental

Estadísticas de una muestra				
	N	Media	Desviación Estándar	r
Diferencia (posttest-pretest) conocimientos	10	5.50	1.51	.48
Diferencia (posttest-pretest) percepciones	10	3.90	3.11	.98
Diferencia (posttest-pretest) actitudes	10	.30	3.40	1.08

Prueba de una muestra						
	Valor de Contraste = 0					
	t	df	Sign. (2-colas)	Diferencia Media	Intervalo de confianza 95% de la Diferencia	
Diferencia (posttest-pretest) conocimientos	11.52	9	.000	5.50	Inferior: 4.42 Superior: 6.58	
Diferencia (posttest-pretest) percepciones	3.97	9	.003	3.90	Inferior: 1.68 Superior: 6.12	
Diferencia (posttest-pretest) actitudes	.28	9	.787	.30	Inferior: -2.13 Superior: 2.73	

Prueba T de una Muestra
Grupo experimental

Estadísticas de una muestra				
	N	Media	Desviación Estándar	r.Est.Med
Diferencia (postest-pretest) conocimientos	10	5.50	1.51	.48
Diferencia (postest-pretest) percepciones	10	3.90	3.11	.98
Diferencia (postest-pretest) actitudes	10	.30	3.40	1.08

Prueba de una muestra						
	Valor de Contraste = 0					
	t	df	Sign. (2-colas)	Diferencia Media	Intervalo de confianza 95% de la Diferencia	
					Inferior	Superior
Diferencia (postest-pretest) conocimientos	11.52	9	.000	5.50	4.42	6.58
Diferencia (postest-pretest) percepciones	3.97	9	.003	3.90	1.68	6.12
Diferencia (postest-pretest) actitudes	.28	9	.787	.30	-2.13	2.73

Prueba T de una Muestra
Grupo experimental

CONCLUSIONES

Los datos estadísticos mostraron una mejora notable en el grupo experimental, con una diferencia de medias de 6.06 entre el pretest y postest a nivel general, así como un tamaño del efecto grande de -1.60, lo que indica que una intervención breve, estructurada y focalizada puede generar un impacto real en la comprensión del problema y en la manera en que los docentes lo perciben.

En función de estos resultados, se rechazó la hipótesis nula, ya que se identificaron cambios estadísticamente significativos tras la intervención. No obstante, debido a que la dimensión de actitudes no presentó los cambios esperados, no fue posible aceptar por completo la hipótesis alternativa, lo cual sugiere la necesidad de estrategias de intervención más prolongadas o complementarias para incidir en esta dimensión.

La principal aportación de este trabajo radica en su relevancia práctica. En contextos educativos donde el tiempo y los recursos son limitados, contar con una estrategia preventiva accesible, concreta y de corta duración, como el taller “¿Quién Nos Toca?”, resulta de gran utilidad. Esta investigación demuestra que es posible intervenir eficazmente en el ámbito educativo, proporcionando a los docentes herramientas conceptuales y reflexivas que refuercen su rol como agentes de prevención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaid Villegas, D. O. (2020). Prevención del abuso sexual infantil desde la promoción de la salud sexual. *UNIFE*.
- Boesten, J. (2016). *Violencia sexual contra menores en América Latina*. Parlamento Europeo.
- Canela Parejas, M. C. (2021). Abuso Sexual Infantil: percepción social de los y las docentes en primarias en Mérida, Yucatán. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*.
- Cárceles, M. M. (2009). Abuso sexual en la infancia.
- Chavez Ayala, R. R.-R.-L.-C.-L. (2009). Factores del abuso sexual en la niñez y en la adolescencia en estudiantes de Morelos, México. *Revista de Saúde Pública*.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (1 de Diciembre de 2021). *Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.gob.mx/conafe/documentos/ley-general-de-proteccion-de-datos-personales-en-posesion-de-sujetos-obligados-289438>
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología, 3a. ed.* Manual Moderno.
- Cristina Corona Flores, A. H. (2024). La prevención del abuso sexual en niños y niñas entre los seis y doce años, en escuelas primarias en Jalisco. *IUS*.
- Escribano, C. S.-L.-V.-G. (2023). El Papel de la educación en el maltrato infantil. Percepción de los y las profesionales de la educación sobre el maltrato. *Revista Educación y Sociedad* , 4(8), 15-26.
- Ferragut Marta, C. M.-T.-F. (2023). Effectiveness of child sexual abuse prevention programs on knowledge acquisition: A meta-analytical study. *Child Abuse & Neglect*, 1-9.
- Finkelhor. (1994). *The international epidemiology of child sexual abuse*. Child Abuse & Neglect. grooming, C. y. (30 de Julio de 2024). *Argentina.gob.ar*. Obtenido de Argentina.gob.ar:<https://www.aefcm.gob.mx/uamasi/abuso/riesgo.html>
- Higareda-Almaraz, M. A.-A.-A.-d.-L.-G. (2011). Aptitud de padres para prevenir abuso sexual en menores después de una intervención educativa participativa. *Salud pública de México*.
- IDH, C. (s.f.). *Violencia sexual contra niñas y adolescentes*.
- INEGI. (2019). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*. INEGI.
- Instituto Carl Rogers. (2023). *Chantaje emocional: Cómo detectar y combatir la manipulación*. Obtenido de Instituto Carl Rogers: <https://www.institutocarlr Rogers.org/chantaje-emocional/> International Child Sexual Exploitation database. (2023). *Crimes against children*.
- Liliana Orjuela López, V. R. (2012). *Violencia sexual contra los niños y las niñas. Abuso y explotación sexual infantil. Guía de material básico para la formación de profesionales*. Save the Children.
- Lu, M. B. (2023). Unpacking School-Based Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Realist Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2067-2081.
- Mayra Canela Parejas, J. V. (2021). Abuso Sexual Infantil: percepción social de los y las docentes en primarias en Mérida, Yucatán. *Diálogos sobre Educación*.
- Mengyao Lu, J. B. (2022). Unpacking School-Based Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Realist Review. *Sage Journals*.92
- Millán Márquez, J. J. (2020). *Protocolos para la Prevención, Detección y Actuación en Casos de Abuso Sexual Infantil, Acoso Escolar y Maltrato en las Escuelas de Educación Básica del Subsistema Educativo Estatal*. Estado de México.
- Modulo 2: Indicadores de violencia sexual contra la infancia. (2020).

En C. S. Javier Cabrera, *Manual formativo para profesionales del sector educativo en detección y notificación de la violencia sexual contra la infancia* (pág. 3). Save the Children.

- OECD. (2021). *The Children's Well-Being in OECD Countries*. OECD Publishing.
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Obtenido de <https://dle.rae.es/estupro>
- Sánchez, E. (6 de Agosto de 2023). *Los pactos de silencio en los dramas familiares*. Obtenido de La mente es maravillosa: <https://lamenteesmaravillosa.com/los-pactos-de-silencio-los-dramas-familiares/> Save the Children. (1 de Julio de 2019). Obtenido de Save the Children: <https://www.savethechildren.es/actualidad/grooming-que-es-como-detectarlo-y-prevenirlo>
- UAMSI. (s.f.). *UAMSI*. Obtenido de UAMSI: <https://www.aefcm.gob.mx/uamasi/abuso/riesgo.html>
- Velázquez Velázquez, M. D. (2013). ABUSO SEXUAL INFANTIL, TÉCNICAS BÁSICAS PARA SU ATENCIÓN. *Reflexiones*.
- Villanueva, I. (2013). El abuso sexual infantil: Perfil del abusador, la familia, el niño víctima y consecuencias psíquicas del abuso. *Psicogente*. World Health Organization. (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018*.

LOS ESTILOS PARENTALES Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE NIÑOS ENTRE 6 A 12 AÑOS DE EDAD

Medina Mireles Ana Belem
Fecha de recepción: 12-enero-2026
Fecha de aceptación: 21-enero-2026

RESUMEN

La presente investigación plantea la siguiente hipótesis: El acompañamiento familiar y los estilos parentales influyen en el rendimiento académico de los niños.

Objetivo

Determinar la influencia de los estilos parentales y el acompañamiento familiar en el desempeño académico de los niños.

Material y Método

La metodología utilizada fue de tipo correlacional, no experimental, con enfoque mixto y diseño transversal. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, y estuvo conformada por padres e hijos pertenecientes a la Primera Iglesia Bautista de Ciudad Valles, San Luis Potosí, se emplearon tres instrumentos: el Cuestionario de Estilos Parentales Infantil (CEPI), el Cuestionario de Percepción de Estilos Parentales (COPEP) y el Cuestionario de Autopercepción del Rendimiento Escolar.

Conclusiones

Estos resultados refuerzan la idea de que los estilos de crianza, particularmente aquellos que promueven normas claras y el involucramiento de los padres, tienen un impacto directo en el rendimiento escolar. Sin embargo, aunque algunos estilos parentales son comunes en la percepción de los padres y los hijos, no tienen una relación significativa con el rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE

Percepción infantil, estilos de crianza, rendimiento académico, interacción familiar.

ABSTRACT

This research proposes the following hypothesis: "Family support and parenting styles influence children's academic performance"

Objective

To determine the influence of parenting styles and family support on children's academic performance

Material and Method

The methodology used was correlational, non-experimental, with a mixed approach and cross-sectional design. The sample was selected using non-probability convenience sampling and consisted of parents and children belonging to the First Baptist Church of Ciudad Valles, San Luis Potosí. Three instruments were used: the Children's Parenting Styles Questionnaire (CEPI), the Parenting Styles Perception Questionnaire (COPEP), and the Self-Perception of School Performance Questionnaire.

Conclusions

These results reinforce the idea that parenting styles, particularly those that promote clear rules and parental involvement, have a direct impact on academic performance. However, while some parenting styles are commonly perceived by both parents and children, they do not have a significant relationship with academic achievement.

KEYWORDS

Children's perception, parenting styles, academic performance, family interaction

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico en los estudiantes es un tema que siempre genera preocupación entre los padres y tutores de los estudiantes. Así también existe la gran inquietud por la familia y como esta se involucra en el rendimiento académico de sus hijos.

Los estilos parentales han sido definidos por Darling y Steinberg (1993) como el conjunto de actitudes, prácticas y expresiones no verbales que caracterizan las interacciones padres – hijo a través de diversas situaciones.

Otros autores como Maccoby y Martin (1983) propusieron 4 estilos parentales en base a dos dimensiones afecto/comunicación y control/establecimiento de límites. El apoyo/afecto refiere al amor, a la aprobación, a la aceptación y a la ayuda que se les brinda a los hijos. De esta manera los hijos se sienten amados, aceptados, entendidos y con lugar para ser tenidos en cuenta.

Definición de estilos de crianza por varios autores

Darling y Steinberg (1993) conceptualizan a los estilos parentales como el conjunto de actitudes que son emitidas hacia los niños y que forman un ambiente emocional reflejo del comportamiento de los padres. Dicho comportamiento engloba las conductas por medio de las cuales los padres emplean su papel o deberes de paternidad tales como: ademanes, diversidad al momento de hablar y manifestaciones de aprecio,

Graig y Woolfolk (1989) lo definen como la forma de educación, originado por la interacción de varios factores, como las diferentes características de la personalidad y las conductas que estas provocan en una situación específica abarcando diferentes comportamientos.

Romero, Robles y Lorenzo (2006) manifiestan los estilos de crianza como el conjunto de conductas, sentimientos y patrones de comportamiento que los padres establecen frente a sus hijos y que afectan su funcionamiento psicológico y social.

El modelo de Baumrind

Berger (2006) tomo como referencia el estudio de Diana Baumrind para el estudio de 100 niños preescolares de nacionalidad estadounidense para la obtención de información relevante a través del diseño de un registro que reflejaba los comportamientos en relación con cualidades como el autocontrol, independencia y autoestima. De manera que halló 4 dimensiones relevantes como: expresión de afecto, frialdad y crítica, comunicación, en base a ello Baumrind estableció 3 estilos de crianza: el estilo autoritario, estilo permisivo y el estilo democrático.

Esta autora ha llevado investigaciones sobre socialización familiar y representa un punto de referencia fundamental en el campo del apoyo y control parental, la autonomía y el desarrollo del hijo.(Berger, 2006)

En base a las observaciones de Baumrind los padres autoritarios son rígidos y controladores de manera que estos exigen en exceso y limitan la calidez necesaria para el niño, el padre democrático establece altas expectativas, pero es sensible a las necesidades de su hijo, se muestran flexibles, escuchan y dan consejos, consecuente a ello los niños logran ser autosuficientes y alcanzan una alta autoestima, por otro lado los padres permisivos no fijan límites y demuestran en exceso la calidez dejando de manera deliberada el control al hijo quienes llegan a ser impulsivos, carecen de autocontrol y a menudo se muestran frustrados. (Baumrind,1966)

El modelo de Maccoby y Marlín

Izzedin y Pachajoa muestran los estilos parentales presentados por Maccoby y Marlín como continuación del modelo de Baumrind, en 1983 reformularon el modelo ya antes mencionado tomando en cuentas otras variables ligadas al control de los padres, encontrando subtipos del estilo parental del tipo permisivo propuesto por Diana Baumrind.

Conceptualizando al padre de estilo permisivo como aquel con la capacidad de brindar gran afecto, pero con un nivel bajo de exigencia y los padres negligentes como aquellos en un nivel bajo en las dos dimensiones permisivo y autoritario. (Izzedin y Pachajoa, 2009)

El modelo de Steinberg

Steinberg estudio los estilos de crianza en relación con el ajuste del comportamiento en adolescentes. Debido a esto es que surge la clasificación final que comprende los estilos de crianza autoritaria, autoritativa, permisiva indulgente, negligente y mixto, que se puede ver reflejado en familias con hijos que se encuentran en la etapa de la adolescencia. Esta fue utilizada por Steinberg para el crecimiento de su Escala de Estilos de Crianza. (Merino y Arndt, 2004).

Aspectos de los estilos de crianza

Por tanto, Steinberg dio a conocer que durante la etapa adolescente se llegan a reconocer tres dimensiones en los estilos de crianza que están sustentados teórica y empíricamente:

- Compromiso. Dado a conocer como el nivel en que el adolescente intuye conductas de aproximación emocional, afectividad y disposición que proceden de sus padres.
- Autonomía Psicológica. Nivel en que los padres utilizan tácticas democráticas, no restrictivas y apoyan la particularidad y autonomía en los hijos
- Control conductual. Nivel en que el padre es comprendido como controlador o supervisor de las conductas en el adolescente. (Merino y Arndt, 2004)

Rendimiento Académico

En relación con rendimiento académico, tratar de definirlo no es una tarea sencilla, debido a que existen múltiples criterios, González; citada por Narváez (1999) encontró que los investigadores utilizan cinco formas para determinarlo: 1) Como promoción o flujo de estudiantes, para ello comparan el número de estudiantes que ingresan con el de los que continúan. 2) Como el promedio de notas obtenidas por el estudiante. 3) Como variable dicotómica: no repitencia Vs. Repitencia. 4) Como el promedio de notas ponderado por la relación de créditos aprobados sobre créditos cursados. 5) Como el rendimiento tomando en cuenta notas, relación entre materias aprobadas sobre cursadas y tiempo de graduación. (González; citada por Narváez ,1999)

Narváez ve el rendimiento académico como un conjunto de números que se toman como la huella de aciertos y fracasos en el recorrido escolar. (Narváez,1999)

Ausubel considera al rendimiento académico como el factor motivacional que actúa en el proceso de interacción cognitiva y que depende de la edad, coeficiente intelectual, ocupación, clase social y antecedentes educativos. (Viera,2003)

Palacios refiere que el Rendimiento Académico es el estatus de un alumno, con respecto a las actividades y los conocimientos adquiridos en comparación con otros. Así también añade que la motivación en el rendimiento académico está determinada por el incentivo emitido de parte de los progenitores y el medio ambiente social y cultural. (Navarro, 2003)

Variables relacionadas con el rendimiento académico

Al momento de evaluar el rendimiento académico y el cómo mejorarlo, se puede identificar en un mayor o menor grado los factores que pueden llegar a influir en este, en algunos casos pueden influir factores socioe-

conómicos debido a la amplitud de los programas de estudio difíciles de adquirir, una enseñanza mas personalizada, el conocimiento previo que tiene el alumno y su nivel de pensamiento formal.(Benítez, et al 2000, citado por Edel 2003).

Por otra parte, Jiménez,(2000, citado por Edel, 2003) menciona que una buena capacidad intelectual acompañada de un número significativo de aptitudes y habilidades no son señal de que el alumno este obteniendo un rendimiento académico satisfactorio. Es por ello que considerar el rendimiento académico como el nivel de conocimiento que presenta un alumno en una materia comparación con la norma de edad y su nivel académico.

Al hablar de la inteligencia como variable relacionada al rendimiento académico destaca la investigación de autores como Pizarro y Crespo,2000, citado por Edel, 2003) que abordan las inteligencias múltiples y los aprendizajes escolares, mencionan que " la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizada para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/ fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas ,resultados de test cognitivos, etc. Os científicos, empero no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a que dominar en una conducta inteligente".

Goleman (1996, citado por Edel, 2003) en su libro " Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ"en dicha investigación se estudia la relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional destacando el papel del autocontrol como componente reeducar así a los estudiantes.

Define a la inteligencia emocional como la manera en que interactúan las personas con el medio que los rodea, donde se toman en cuenta los sentimientos y habilidades, en función de la programación de rasgos como el carácter, disciplina, altruismo y compasión llegando a ser esenciales para tener una adaptación social estable.

OBJETIVO

Determinar la influencia de los estilos parentales y el acompañamiento familiar en el desempeño académico de los niños.

MATERIAL Y MÉTODO

a) **Período en el que se realizó el estudio:** en el periodo enero – julio 2025

b) Muestra: El tipo de muestra que se utilizó en esta investigación es no probabilística intencional, conformada por niños y padres que se congregan a la Primera Iglesia Bautista de Cd. Valles. La cual quedo constituida por 70 niños y 70 padres de ambos sexos entre 6 y 12 años de edad que cursan educación básica. Del total, 38 fueron mujeres y 32 hombres

La muestra conformada por padres de familia fueron 70 padres y madres de familia, cuyas edades oscilaban entre los 24 y 54 años.

En cuanto al rendimiento académico de sus hijos, reportado como promedio general, este osciló entre 7 y 10, con una tendencia predominante hacia promedios de 8.5 a 9.5, lo que indica un desempeño escolar mayormente favorable en los niños y niñas evaluados.

c) Tipo de investigación: La metodología utilizada fue de tipo correlacional, no experimental, con enfoque mixto y diseño transversal.

d) Procedimiento: Se aplicaron los instrumentos de manera individual.

La presente investigación se desarrolló bajo los principios éticos fundamentales de la investigación en psicología; los cuales garantizan el respeto, la protección y el bienestar de los participantes, asegurando la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

Dado que los participantes son menores de edad, se obtuvo el consentimiento informado de sus padres o tutores legales antes de la aplicación de los cuestionarios. Este documento explica claramente el propósito de la investigación, la metodología empleada, los posibles riesgos y beneficios, así como el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias

e) Instrumento(s) utilizado(s): Se utilizó el Cuestionario de autopercepción del rendimiento escolar de la autora Andrea Martínez el cual consta de 10 ítems, teniendo como objetivo conocer los aspectos relevantes acerca del rendimiento escolar y su desempeño más allá de las calificaciones ya que este enfoque puede omitir una serie de habilidades, competencias y destrezas que no se reflejan necesariamente en su boleta.

Cuestionario de Estilos Parentales Infantil (CEPI) y Cuestionario de Percepción de Estilo Parental (COPEP), siendo estos diseñados por la autora. Se elaboró basándose en los indicadores de los principales estilos parentales, esto de acuerdo a las investigaciones de Diana Baumrind, Steinberg, Mac Coby y Marlín.

RESULTADOS

En cuanto a la percepción de los hijos hacia sus padres se encontró:

El estilo autoritativo fue el más frecuentemente percibido, registrando niveles altos o medios en la mayoría de los casos.

En cuanto al estilo permisivo, se reportó principalmente en niveles muy bajos o bajos, lo que indica una menor presencia de este estilo en la percepción de los hijos.

El estilo negligente, aunque estuvo presente, fue percibido con menor frecuencia, distribuyéndose principalmente en niveles medios o bajos.

El estilo autoritario fue percibido en su mayoría en niveles bajos o muy bajos, aunque algunos casos reportaron niveles medios o altos.

Respecto a la autopercepción de los estilos parentales, los resultados reflejan que:

El estilo negligente fue el más reportado por los padres, presentándose con una alta frecuencia en niveles medios o altos.

En contraste, el estilo autoritativo se identificó principalmente en niveles bajos o muy bajos, lo que sugiere una menor presencia de este estilo en la autovaloración de los participantes.

Por su parte, el estilo permisivo fue mayormente percibido como muy bajo o bajo, mientras que el estilo autoritario mostró una presencia menos uniforme, con puntuaciones dispersas entre niveles muy bajos a medios

Estos resultados refuerzan la idea de que los estilos de crianza, particularmente aquellos que promueven normas claras y el involucramiento de los padres, tienen un impacto directo en el rendimiento escolar.

Sin embargo, aunque algunos estilos parentales son comunes en la percepción de los padres y los hijos, no tienen una relación significativa con el rendimiento académico, lo que abre la puerta a investigar otros factores que puedan incidir en este ámbito.

TABLAS Y GRÁFICAS

Tabla 4.1 Resultados de Cuestionario de Estilos Parentales desde la perspectiva infantil. (CEPI)

SUJETO	EDAD	SEXO	GRADO	PERMISIVO	AUTORITATIVO	NEGLIGENTE	AUTORITARIO
1	12	F	6	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	MUY BAJO
2	7	F	1	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	MEDIO
3	11	F	6	MUY BAJO	MEDIO	BAJO	BAJO
4	7	M	2	MUY BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO
5	11	M	6	BAJO	MEDIO	MUY BAJO	MEDIO
6	7	F	2	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	BAJO
7	6	F	1	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	BAJO
8	8	M	3	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	MEDIO
9	6	F	1	MUY BAJO	ALTO	BAJO	BAJO
10	11	F	6	MUY BAJO	MEDIO	MUY BAJO	BAJO
11	6	m	1	MUY BAJO	ALTO	BAJO	MUY BAJO
12	12	m	6	MUY BAJO	ALTO	BAJO	MUY BAJO
13	10	F	1	BAJO	ALTO	MEDIO	MEDIO
14	11	m	6	BAJO	ALTO	ALTO	BAJO
15	9	F	4	MUY BAJO	MEDIO	MUY BAJO	MEDIO
16	7	M	5	MUY BAJO	MEDIO	BAJO	MEDIO
17	9	M	4	BAJO	ALTO	BAJO	MEDIO
18	7	M	2	MEDIO	BAJO	BAJO	MEDIO
19	9	F	4	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO
20	7	M	2	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO
21	9	F	4	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	MUY BAJO
22	10	M	5	BAJO	MEDIO	BAJO	BAJO
23	10	M	5	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO
24	11	M	5	BAJO	ALTO	MEDIO	MUY BAJO
25	11	F	6	MUY BAJO	ALTO	ALTO	MUY BAJO
26	10	M	4	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO
27	11	F	6	ALTO	MEDIO	MEDIO	BAJO
28	10	M	5	MUY BAJO	ALTO	BAJO	MEDIO
29	12	M	6	MUY BAJO	ALTO	MEDIO	MUY BAJO
30	11	M	5	MUY BAJO	ALTO	MEDIO	MUY BAJO
31	10	F	5	MUY BAJO	ALTO	MEDIO	MUY BAJO
32	10	M	5	MUY BAJO	MEDIO	MEDIO	MUY BAJO
33	11	M	6	BAJO	ALTO	MEDIO	MEDIO
34	11	M	6	MUY BAJO	ALTO	ALTO	BAJO
35	11	M	6	MUY BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO
36	8	M	3	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO
37	7	M	5	MUY BAJO	ALTO	MEDIO	MUY BAJO
38	8	F	3	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO
39	9	M	4	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO
40	7	M	2	BAJO	ALTO	ALTO	BAJO
41	7	M	2	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO
42	11	M	6	MUY BAJO	MEDIO	MEDIO	MUY BAJO
43	12	M	6	MUY BAJO	ALTO	MEDIO	MUY BAJO
44	9	F	4	BAJO	MUY BAJO	BAJO	MEDIO
45	8	F	3	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	MUY BAJO
46	7	M	2	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	MUY BAJO
47	9	M	4	MUY BAJO	ALTO	BAJO	MUY BAJO
48	6	f	1	BAJO	MEDIO	MEDIO	MUY BAJO
49	8	F	3	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	MUY BAJO
50	9	F	3	MUY BAJO	ALTO	BAJO	MUY BAJO
51	8	F	3	MUY BAJO	MEDIO	BAJO	BAJO
52	6	F	3	BAJO	MEDIO	BAJO	MEDIO
53	12	F	6	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO
54	10	M	5	MUY BAJO	ALTO	MEDIO	MUY BAJO
55	8	F	3	MUY BAJO	ALTO	BAJO	ALTO
56	9	M	4	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	MUY BAJO
57	8	M	3	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	MUY BAJO
58	12	F	6	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	MUY BAJO
59	12	F	6	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	MUY BAJO
60	8	M	33	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	BAJO
61	10	F	5	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	BAJO
62	10	M	5	MUY BAJO	MEDIO	MUY BAJO	MUY BAJO
63	11	F	6	MUY BAJO	ALTO	BAJO	MUY BAJO
64	8	F	3	MUY BAJO	ALTO	BAJO	MUY BAJO
65	12	M	6	MUY BAJO	ALTO	BAJO	BAJO
66	10	F	5	BAJO	MEDIO	BAJO	BAJO
67	12	F	6	MUY BAJO	ALTO	MUY BAJO	BAJO
68	12	F	6	MUY BAJO	MEDIO	BAJO	MEDIO
69	9	M	4	BAJO	MEDIO	MUY BAJO	BAJO
70	8	M	3	ALTO	MEDIO	BAJO	BAJO

Tabla 1

Resultados de Cuestionario de Estilos Parentales desde la perspectiva infantil

SUJETO	EDAD	SEXO	PROM DE MI HU@	PERMISIVO	AUTORITATIVO	NEGLIGENTE	AUTORITARIO
1	45	M	10	MUY BAJO	MUY BAJO	MEDIO	BAJO
2	39	F	9	MEDIO	BAJO	ALTO	MUY BAJO
3	36	F	7.8	ALTO	BAJO	MEDIO	BAJO
4	37	F	9.5	BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO
5	46	M	9.7	MUY BAJO	MUY BAJO	MEDIO	BAJO
6	40	F	9.3	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
7	42	f	9	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	BAJO
8	30	M	9.5	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	BAJO
9	29	F	9	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	BAJO
10	45	M	9.5	MUY BAJO	BAJO	BAJO	BAJO
11	40	f	9	BAJO	BAJO	MEDIO	MUY BAJO
12	43	m	9.5	MEDIO	BAJO	ALTO	BAJO
13	39	M	9	BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO
14	36	F	8	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO
15	42	F	8	BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO
16	39	M	8	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
17	40	F	8	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
18	36	F	9	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
19	31	M	8	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	BAJO
20	44	F	9	MEDIO	MUY BAJO	MEDIO	MUY BAJO
21	42	M	9	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO
22	43	M	8	BAJO	MUY BAJO	ALTO	BAJO
23	9	F	8	BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO
24	8	F	9	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
25	34	F	8.7	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
26	36	M	8	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
27	40	F	9.2	BAJO	BAJO	ALTO	BAJO
28	54	F	9	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	BAJO
29	35	F	8.6	BAJO	BAJO	MEDIO	MUY BAJO
30	32	F	9	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
31	30	M	9	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
32	29	F	8	MEDIO	MUY BAJO	MEDIO	BAJO
33	40	M	9	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	MEDIO
34	40	M	8	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
35	40	M	7.5	BAJO	BAJO	ALTO	MEDIO
36	40	F	8	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
37	40	F	7	MUY BAJO	MUY BAJO	MEDIO	BAJO
38	31	F	8.5	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	MEDIO
39	29	F	8.6	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	BAJO
40	40	F	8	MUY BAJO	BAJO	BAJO	BAJO
41	49	F	9	MEDIO	BAJO	MEDIO	BAJO
42	41	M	9	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO
43	39	F	9.5	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
44	40	F	8	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
45	41	M	10	MEDIO	MEDIO	MEDIO	BAJO
46	40	F	9.8	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
47	47	M	9.5	BAJO	BAJO	BAJO	MEDIO
48	35	F	8	BAJO	MUY BAJO	ALTO	BAJO
49	38	F	8	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
50	30	F	8	BAJO	BAJO	BAJO	MEDIO
51	32	F	9	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO
52	37	F	8	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	BAJO
53	37	F	8	BAJO	BAJO	ALTO	MEDIO
54	45	M	8.5	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	MUY BAJO
55	42	F	8.5	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	MUY BAJO
56	40	F	8.7	BAJO	BAJO	MEDIO	MUY BAJO
57	37	F	8.5	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
58	42	M	8.5	BAJO	BAJO	ALTO	BAJO
59	48	M	9	BAJO	BAJO	MEDIO	MUY BAJO
60	47	F	8.5	BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO
61	51	M	8.5	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	MUY BAJO
62	39	F	8.5	BAJO	MUY BAJO	BAJO	BAJO
63	32	F	8	BAJO	MUY BAJO	ALTO	BAJO
64	49	M	8	BAJO	MUY BAJO	ALTO	BAJO
65	45	F	8	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
66	28	F	8.9	BAJO	MUY BAJO	BAJO	BAJO
67	49	F	8	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
68	49	F	9	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	MEDIO
69	24	F	8	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO
70	35	F	8.5	BAJO	MUY BAJO	MEDIO	BAJO

Tabla 2

Resultados de Cuestionario de Percepción de Estilos Parentales desde el punto de vista de los padres.(COPEP)

CONCLUSIONES

Se observaron diferencias importantes entre la percepción de los padres y la de los hijos sobre los estilos de crianza predominantes, lo cual indica una posible desconexión en la comunicación y comprensión dentro del ámbito familiar.

A partir de la autopercepción de los padres, se encontró que el estilo más frecuente fue el negligente. Este hallazgo sugiere una posible desconexión o falta de involucramiento activo en el proceso educativo y emocional de los hijos, lo cual podría tener implicaciones en el desarrollo integral de los menores. No obstante, es importante considerar que esta percepción puede estar influenciada por factores sociales o personales que afectan la autovaloración de los padres sobre su rol.

Al considerar la percepción de los hijos sobre el estilo parental predominante, se observó que tienden a identificar un estilo autoritativo con mayor frecuencia. Esta diferencia significativa entre ambas percepciones evidencia una brecha en la comunicación y el entendimiento mutuo entre padres e hijos respecto al clima emocional del hogar.

La disparidad en las percepciones podría reflejar que, a pesar de que los padres se perciben como poco implicados, los hijos reconocen ciertas formas de estructura o control que interpretan como un estilo más equilibrado y normativo.

Por tanto, los resultados obtenidos no mostraron una relación estadísticamente significativa entre los estilos parentales percibidos y el rendimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17 (3), 404-411 pp. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717307.pdf>
- Barbar, D. M. E., Coronel, I. M., & Shoji Muñoz, M. S. (2022). Estilo parental, apoyo en el ámbito escolar y rendimiento académico en adolescentes. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Barra Almagiá, E. (1987) "El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg" *Revista Latinoamericana de Psicología*, Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia vol. 19, núm. 1, pp. 7-18
- Basto, R. (2017). La función del docente y el rendimiento académico: Una aportación al estado del conocimiento. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consultada el: 18 de enero 2025
- Baumrind, D. (1991). "Parenting styles and adolescent development." En J. Brooks-Gunn,
- Beltrán Llera, J. A. (2002) Enciclopedia de pedagogía. Universidad Camilo José Cela.
- Bermejo, V. (2011), "Importancia de la familia en el desarrollo socioeducativo del niño", en *Revista de la Educación en Extremadura*, pp. 1-4; disponible en http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_4_archivos/v_b_minuesa.pdf
- Bordignon, N. A., (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63 pp. Consultada el
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.
- Carrera, B. y Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia, 41-44 pp. Consultada el 19 de noviembre 2024
- Castilla Pérez, M.F. (2014) "La Teoría Del Desarrollo Cognitivo De Piaget Aplicada En La Clase De Primaria", Universidad de Valladolid, Segovia, 57 pp.
- Cartagena Beteta, M., (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (n.d.). Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforma el artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en :http://www.diputados.gob.mx/servicios/datorele/cmptvts/iniciativas/LIX/inic/35_4/2.htm.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (n.d.). Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Chuima Gómez R. A. (2017) "Estilos de crianza y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular del distrito de Chorrillos", Escuela Académico Profesional de Psicología. Pimentel, Perú. 51 pp.
- Climent, G. I. (2009), "Voces, silencios y gritos: Los significados del embarazo y los estilos parentales educativos", en *Revista Argentina de Sociología*, 7 (12), pp. 186-213.
- disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26912284009>.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Edel Navarro, R., (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.
- Edel, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Galvis, L. (2001). La familia. Una prioridad olvidada. Bogotá: Aurora. Consultada el: 19 de noviembre 2024
- Garrido Rojas, L. (2006) Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud *Revista Latinoamericana de Psicología*, Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia, vol. 38, núm. 3, , pp. 493-507
- González, J. A. (2008), "El rendimiento escolar: un análisis de las variables que lo condicionan", en *Revista Gallega Portuguesa de Psicología de Educación*, 7 (8), pp. 247-258; disponible en: http://ruc.udc.es/bitstream/2183/6952/1/RGP_9-17.pdf

- Gobierno del Estado de San Luis Potosí. (2024). Diagnóstico del estado: Educación. Plan Estatal de Desarrollo. <https://ped.slp.gob.mx/diagnostico1.3.html>
- Hernández Martínez B. N (2019) “Percepción de los adolescentes sobre los estilos parentales de sus padres y su relación con la depresión y ansiedad” Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, Ciudad de México. 101 pp.
- Hernández Domínguez, C.A.(2015) Estilos Parentales En Educación Infantil Y Primaria, Universidad de La Laguna, España, 22 pp
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a ed.). McGraw-Hill.
- Imco.com.mx/pisa-2022-dos-de-cada-tres-estudiantes-en-mexico-no- alcanzan-el-nivel-basico-de-aprendizaje-en-matematicas/
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Educación en San Luis Potosí. Cuentame. INEGI. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/slp/poblacion/educacion.aspx>
- Lesnis Correa E.P (2020). “Factores que influyen en el bajo rendimiento académico de los estudiantes del grado 2° C de la Institución Educativa José María Muñoz Flores en el municipio de Carepa”. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Antioquia, Colombia. 72 pp.
- Lujan Naury M. (2022) “Estilos parentales y conductas externalizantes y externalizantes de los niños”. Pontificia Universidad Católica Argentina. Buenos Aires, Argentina. 57 pp.
- Medrano Hernández K., (2013), “Impacto de la Dimensión Familiar en el Rendimiento Académico de Estudiantes del Nivel Superior, Tecnológico de Monterrey, Chihuahua, México, 140 pp.
- Meece, J. (2000) Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores, SEP, México, D.F. pág. 101-127
- Maccoby, E y Martin, J. 1983. Socialización en el contexto de la familia: padres- hijo. En: Papalia, d. wendkost, s. duskin, r. , Psicología del Desarrollo, de la Infancia a la Adolescencia. 9a ed. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Merino, C y Arndt, E. (2004). Análisis factorial confirmatoria de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1112226.pdf>
- Minuchin, S. (1984). Técnicas en terapia familiar, Barcelona, Paidós. Consultada el: 19 de noviembre 2024
- Monje, R. (2011). Metodología de la investigación: Desarrollo de habilidades. Editorial Alfaomega.
- Narváez, E. (1999). La investigación del rendimiento estudiantil. Problemas y Paradigmas. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Organización de los Estados Americanos. (n.d.). Código Civil Federal de México. Disponible en : <https://www.oas.org/dil/esp/C%C3%B3digo%20Civil%20Federal%20Mexico.pdf>
- Organización de los Estados Americanos. (n.d.). Código Civil Federal de México. Disponible en : <https://www.oas.org/dil/esp/C%C3%B3digo%20Civil%20Federal%20Mexico.pdf>
- Ortiz Zavaleta, M.L. y Moreno Almzan, O. (2016). Estilos Parentales: Implicaciones sobre el rendimiento escolar en alumnos de educación media. Revista digital de investigación en psicología, Miichoacan, Mexico, pp.43-55
- Papalia, D. E., Martorell, G. (2017) Desarrollo Humano. McGraw-Hill
- Pérez, I. (2008). Definición de familia. Un visión del Institut University de Salut mental Vidal i Berraquer. La revue du REDIF. 1, 9-13.
- Reyes Peña S.P (2021) “Estilos parentales y la conducta agresiva en el adolescente”, Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México, 97 pp.
- Rodríguez Arocho, Wanda C. El legado de Vygotski y de Piaget a la educación Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 31, núm. 3, (1999), Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia, pp. 477-489 <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>
- Rojas Huamán, C. R. (2021). Estilos parentales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Lima Norte, Lima 2019. Universidad Privada del Norte.
- Salsamendi Mignone A. G. (2021) “El efecto de la edad relativa en los rendimientos escolares de niños y niñas en Uruguay” (Tesis Inédita de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias sociales Programa Uruguay. Montevideo, Uruguay. 84 pp.
- Tapia Zamora J. A (2017) “Los Estilos Parentales y su influencia en las expresiones del comportamiento en escolares de Secundaria” Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, Ciudad de México. 114 PP.
- Torrico Linares, E., Santín Vilariño, C., Andrés Villas, M., Menéndez Álvarez- Dardet, S., y López, M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. Anales de Psicología, 18(1), 45-59.
- Torío López, S.; Peña C., José V.; Inda C, (2008) Estilos de educación familiar Psicothema, vol. 20, núm. Universidad de Oviedo, España, 1, 2008, 62-70 pp.
- Viera Torres, T., (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Universidades, (26), 37- 43.
- Vita Islas, A.I (2013). Influencia de los estilos de crianza en el desempeño académico en un grupo de educación secundaria, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Hidalgo, Monterrey.
- Wagner Ramos G., Flores Ojeda A.M. (2021) “El bajo rendimiento escolar y el acompañamiento familiar durante el proceso de aprendizaje con estudiantes de 5° grado de primaria de la escuela Xitle” (Tesis) Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México. 113 pp.
- Wellman, H. M., y Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. Child Development, 57(4), 910–923.
- Wellman, H. M. (1990). The child’s theory of mind. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wertsch, J. V. (1985). Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

DESENCADENAMIENTO DE PROBLEMAS DE ATENCIÓN, DIFICULTADES DE AUTORREGULACIÓN Y DEPENDENCIA, EN NIÑOS QUE UTILIZAN DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS POR TIEMPOS PROLONGADOS

Peréz Del Angel Adriana Monserrat
Fecha de recepción: 29-enero-2026
Fecha de aceptación: 07-febrero-2026

RESUMEN

La presente investigación plantea la siguiente hipótesis: Las actuales generaciones de niños con edades de 5 a 11 años reflejan problemas de atención, dificultades de auto-regulación o dependencia a los dispositivos electrónicos, por el uso prolongado de estos mismos.

Objetivo

Identificar como el uso prolongado de pantallas esta desencadenando problemas de atención, irritabilidad u ambos en los niños que se exponen al uso de estas.

Material y Método

El diseño de la investigación fue descriptivo. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, y estuvo conformada por 31 padres de familia de niños que posean edades de 5 a 11 años que vivan actualmente en la ciudad de Reynosa Tamaulipas y poseen dispositivos electrónicos propios o tienen acceso a estos por más de una hora. Se utilizó un cuestionario de 26 ítems elaborado por el investigador.

Conclusiones

En síntesis, los datos sugieren que el uso habitual de dispositivos digitales puede estar creando un contexto en el que las habilidades de autorregulación de los niños se ven comprometidas. La teoría de Barkley nos permite comprender los aspectos neurocognitivos asociados con la atención y el control emocional, mientras que Vygotsky enfatiza la importancia del entorno social y del lenguaje para el desarrollo integral.

PALABRAS CLAVE

Problemas de atención, Dificultades en la autorregulación, Dependencia, Baja tolerancia a la frustración

ABSTRACT

This research proposes the following hypothesis: "Current generations of children aged 5 to 11 years reflect attention problems, difficulties in self-regulation or dependence on electronic devices, due to prolonged use of these devices"

Objective

Identify how prolonged screen use is triggering attention problems, irritability, or both in children exposed to screen use.

Material and Method

The research design was descriptive. The sample was selected using non-probability convenience sampling and consisted of 31 parents of children aged 5 to 11 years who currently live in the city of Reynosa, Tamaulipas, and own electronic devices or have access to them for more than one hour. A 26-item questionnaire developed by the researcher was used.

Conclusions

In summary, the data suggest that the habitual use of digital devices may be creating a context in which children's self-regulation skills are compromised. Barkley's theory allows us to understand the neurocognitive aspects associated with attention and emotional control, while Vygotsky emphasizes the importance of the social environment and language for holistic development.

KEYWORDS

Attention problems, difficulties in self-regulation, dependency, low frustration tolerance

INTRODUCCIÓN

La pandemia ha transformado nuestros hogares en verdaderos refugios virtuales, donde las pantallas y dispositivos se han integrado de manera inseparable en nuestra vida cotidiana. Este fenómeno ha marcado el inicio de una nueva era, en la cual los más jóvenes tienen acceso ilimitado a un vasto universo de entretenimiento, un espacio que les brinda innumerables oportunidades para descubrir, aprender y desarrollar su creatividad.

Sin embargo, a pesar de las potencialidades enriquecedoras de estas experiencias, también existe el riesgo de que algunas interacciones digitales impacten negativamente en su desarrollo, especialmente según la etapa de vida en la que se encuentren.

La seductora avalancha de imágenes cautivadoras y narrativas envolventes puede convertirse en un torbellino que atrapa a los niños en un océano de plataformas digitales, que los absorben durante jornadas interminables.

En este contexto, los niños se convierten en las víctimas más vulnerables de un intrincado laberinto digital. El abuso de dispositivos tecnológicos puede acarrear consecuencias significativas para su salud emocional. El fenómeno de la desconexión digital y su relación con la salud emocional emerge como resultado del constante bombardeo de notificaciones y de la inundación de contenido en línea, creando un auténtico torbellino de distracciones.

ANTECEDENTES

La tecnología ha tejido su camino en el tapiz de la vida contemporánea, y los teléfonos inteligentes han surgido como compañeros inseparables en la rutina cotidiana de innumerables familias. Estos dispositivos móviles han transformado la manera en que nos comunicamos y conectamos, convirtiéndose en aliados indispensables en nuestro día a día.

No obstante, la utilización excesiva de estos dispositivos puede acarrear importantes repercusiones en la salud mental de los más pequeños, efecto provocado por la escasa o inexistente regulación en su uso. Y se observa una notable tendencia a perder la concentración en actividades que no ofrecen el mismo nivel de estimulación que las plataformas digitales.

La sobrecarga de estímulos interfiere en su capacidad para concentrarse y enfocar su atención, dificultando el desarrollo de habilidades esenciales para la autorregulación emocional, tales como la gestión de la irritabilidad y la frustración. Es común observar que, al privar a los niños

de sus dispositivos, suelen manifestar comportamientos agresivos, dejando que la frustración se convierta en intensas muestras de descontento, que pueden manifestarse en gritos desgarradores o golpes impulsivos.

Russell A. Barkley, un prominente psicólogo clínico, ha investigado extensamente el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y sugiere que los problemas de atención no se limitan únicamente a la incapacidad para concentrarse, sino que están vinculados a déficits en las funciones ejecutivas.

Estas capacidades cognitivas, como el autocontrol, la gestión emocional y la planificación, son esenciales para el comportamiento y la toma de decisiones. De acuerdo con Barkley, los niños con TDAH enfrentan dificultades para inhibir impulsos, lo que provoca que se distraigan con facilidad, complicando la gestión del tiempo y la realización de tareas. Esto tiene un efecto adverso en su rendimiento académico y en su vida cotidiana.

Por otro lado, el psicólogo Lev Vygotsky enfatiza la relevancia del entorno social y el lenguaje en el desarrollo de la autorregulación en los niños. Según su teoría sociocultural, la interacción con adultos y compañeros experimentados es fundamental para que los niños aprendan a regular sus emociones, pensamientos y comportamientos.

Estas interacciones les permiten adquirir habilidades de control y desarrollarse tanto cognitiva como emocionalmente. Respecto al impacto de los dispositivos móviles, estudios en Latinoamérica indican que su uso excesivo perjudica el desarrollo infantil.

Las investigaciones muestran problemas de atención, retrasos en el desarrollo del lenguaje y dificultades en la autorregulación emocional. Además, el tiempo prolongado frente a las pantallas reduce las interacciones significativas con adultos, las cuales son esenciales para el aprendizaje y el desarrollo social. Algunos efectos específicos que se han observado son una menor capacidad de concentración, problemas de conducta como la agresividad y la hiperactividad, así como una mayor dependencia de los dispositivos.

Problemas de atención

En el contexto del uso de dispositivos electrónicos, investigaciones recientes sugieren que el tiempo prolongado frente a las pantallas, en particular la multitarea digital (por ejemplo, ver televisión mientras se navega en redes sociales o jugar videojuegos mientras

se escucha música), contribuye a una menor capacidad para mantener el enfoque en una tarea individual. Esto es especialmente preocupante en el ámbito educativo, donde los estudiantes están expuestos a dispositivos tanto dentro como fuera del aula. Un estudio de American Psychological Association (2019) encontró que el uso de múltiples dispositivos de manera simultánea está asociado con problemas de atención en adolescentes, ya que sus cerebros se ven sobrecargados por el procesamiento de estímulos rápidos y cambiantes, lo que reduce su capacidad de concentración sostenida.

Dificultades en la autorregulación de emociones

En relación con el uso de dispositivos electrónicos, estudios como los realizados por Jean M. Twenge (2017) sugieren que el acceso constante a la tecnología ha contribuido a una disminución en la capacidad de los jóvenes para manejar sus emociones de manera saludable. Esto se debe en parte a la gratificación instantánea que ofrecen los juegos, las redes sociales y otras aplicaciones digitales. Estos medios proporcionan un ciclo continuo de recompensas rápidas (a través de "likes", comentarios, puntos en juegos, etc.), lo que puede llevar a los usuarios a esperar gratificación inmediata en otros aspectos de la vida y tener dificultades para lidiar con la frustración o la espera.

Además, la exposición a contenidos en redes sociales, donde prevalecen las comparaciones con los demás, puede exacerbar sentimientos de ansiedad, depresión o inadecuación. Los adolescentes que dependen emocionalmente de las redes sociales pueden sentirse abrumados por la necesidad de recibir validación externa, lo que puede afectar negativamente su capacidad para autorregular sus emociones cuando no reciben la atención esperada.

Baja tolerancia a la frustración

Los dispositivos electrónicos, y en particular los videojuegos y las aplicaciones móviles, a menudo están diseñados para ofrecer gratificación inmediata. Esto refuerza una expectativa constante de recompensa rápida, lo que puede reducir la capacidad de los niños para tolerar la frustración en situaciones que requieren paciencia o un esfuerzo prolongado. Un ejemplo claro de esto se ve en los videojuegos, que ofrecen puntos, premios o avances casi de manera continua a los jugadores. Esto contrasta con las tareas escolares, que suelen requerir un mayor esfuerzo y dedicación antes de obtener resultados positivos.

Estudios como los de Gentile et al. (2014) han encontrado que los niños que pasan más tiempo jugando videojuegos tienen más probabilidades de mostrar baja tolerancia a la frustración y menos habilidades para manejar el estrés en situaciones sociales. Esto se debe a que los videojuegos, particularmente los de alta velocidad y con recompensas inmediatas, condicionan el cerebro a buscar gratificación constante, lo que dificulta la adaptación a situaciones que requieren paciencia y perseverancia.

Problemas de concentración

Diversos estudios han demostrado que el uso excesivo de pantallas, ya sea a través de teléfonos móviles, tabletas o consolas de videojuegos, puede afectar la capacidad de los niños para concentrarse en tareas académicas. En un estudio realizado por Kaiser Family Foundation (2010), se encontró que los adolescentes que pasaban más de 4 horas al día frente a pantallas electrónicas tenían mayores dificultades para mantener la concentración en actividades escolares, lo que afectaba su rendimiento académico.

Además, la multitarea, que es común en los jóvenes que utilizan varios dispositivos a la vez (como revisar redes sociales mientras hacen deberes o escuchar música mientras juegan), reduce la calidad de la concentración. Los niños y adolescentes que se acostumbran a realizar varias actividades a la vez pueden tener dificultades para adaptarse a entornos que requieren una concentración prolongada en una sola tarea.

Rendimiento escolar

Un estudio longitudinal realizado por Uncapher et al. (2017) mostró que los adolescentes que pasaban más tiempo en actividades digitales tendían a tener peores resultados en pruebas estandarizadas de rendimiento académico. Esto se debe en parte a que el uso excesivo de pantallas puede desplazar el tiempo dedicado a actividades más productivas, como el estudio, la lectura o la participación en actividades extracurriculares. Además, la sobreexposición a estímulos digitales puede afectar la capacidad de los estudiantes para retener información a largo plazo, lo que es crucial para el éxito en entornos educativos.

Sobreestimulación

Un informe de la American Academy of Pediatrics (2016) advierte que la sobreestimulación crónica, causada por el uso continuo de dispositivos electrónicos, puede afectar negativamente el desarrollo neurológico de los niños.

Los dispositivos electrónicos, como los teléfonos móviles y las consolas de videojuegos, proporcionan un flujo constante de estímulos visuales y auditivos que pueden sobrecargar el sistema sensorial de los niños. Esto puede llevar a una disminución de la capacidad para realizar tareas que requieren concentración sostenida, como el aprendizaje en el aula.

La sobreestimulación también está relacionada con problemas de sueño. Muchos niños y adolescentes usan dispositivos electrónicos antes de acostarse, lo que puede interferir con la producción de melatonina, la hormona responsable de regular el sueño. La exposición a la luz azul emitida por las pantallas electrónicas retrasa el inicio del sueño y reduce la calidad del mismo, lo que puede afectar negativamente el rendimiento académico y el bienestar general.

Relaciones familiares

Los estudios también sugieren que el uso de dispositivos electrónicos puede generar conflictos familiares, especialmente cuando los padres intentan limitar el tiempo frente a la pantalla. La falta de autorregulación emocional en los niños y adolescentes que están altamente conectados a sus dispositivos puede resultar en arrebatos emocionales cuando se les restringe el acceso a estos aparatos. Un estudio realizado por Lauricella et al. (2015) encontró que el 60% de los padres de niños en edad escolar informaron tener discusiones frecuentes con sus hijos sobre el uso de dispositivos electrónicos, lo que afecta la dinámica familiar y crea tensiones entre padres e hijos.

Dependencia

El concepto de "dependencia digital" ha sido estudiado en relación con diversas actividades, como el uso de redes sociales, videojuegos y aplicaciones móviles. Un estudio realizado por Kuss y Griffiths (2012) identificó que los adolescentes que pasan más de cinco horas al día usando dispositivos electrónicos son más propensos a desarrollar síntomas de dependencia, incluyendo el deseo constante de estar conectados, la pérdida de interés en otras actividades y el deterioro de las relaciones interpersonales.

La dependencia hacia los dispositivos electrónicos puede tener consecuencias graves en el bienestar emocional y físico de los niños y adolescentes. Además de los efectos negativos en la concentración y el rendimiento escolar, la dependencia digital está asociada con problemas de salud mental, como la ansiedad y la depresión. Los adolescentes que dependen de las redes sociales para obtener validación y apoyo emo-

cional pueden sentirse vulnerables a los comentarios negativos o a la falta de atención en línea, lo que afecta su autoestima y bienestar general.

Tiempo prolongado

Se refiere, en este caso, a más de una hora diaria frente a dispositivos digitales. Este hábito puede tener implicaciones profundas para el desarrollo cognitivo y emocional de niños y adolescentes.

Según la Fundación ANAR (2022) y Consaludmental.org (2023), la sobreexposición a las pantallas puede llevar a la sobreestimulación cognitiva. Esta sobreestimulación afecta directamente la capacidad del cerebro para manejar la información de manera eficiente, provocando que los jóvenes pierdan la habilidad para concentrarse durante períodos prolongados o para controlar sus impulsos. Al estar continuamente expuestos a estímulos que requieren una respuesta rápida e inmediata, como videojuegos, redes sociales y videos cortos, los cerebros jóvenes se condicionan a esperar gratificación instantánea, lo que reduce la paciencia y el enfoque en actividades más demandantes.

Los efectos emocionales del uso prolongado de dispositivos también son significativos. Tanto la Fundación ANAR como Consaludmental.org han señalado un aumento en los niveles de ansiedad y depresión entre los jóvenes que pasan más tiempo en pantallas. Esto se debe, en parte, a la falta de interacción cara a cara, la sensación de desconexión emocional y el constante bombardeo de información que puede resultar abrumador. Además, la exposición prolongada puede alterar los ritmos circadianos, afectando la calidad del sueño, lo que a su vez tiene un impacto negativo en el estado de ánimo y la salud mental en general.

Dispositivos digitales, plataformas de transmisión y redes sociales

El uso excesivo de dispositivos digitales y plataformas de transmisión también está relacionado con un aumento en los problemas de conducta y las dificultades para socializar en la infancia.

Archivos Argentinos de Pediatría (2020) señala que el acceso constante a redes sociales, videojuegos y plataformas de entretenimiento puede tener un efecto adverso en el comportamiento de los niños. Estos dispositivos, al proporcionar entretenimiento ininterrumpido y estímulos altamente atractivos, pueden interferir en el desarrollo de habilidades esenciales como el autocontrol, la empatía y la interacción social adecuada.

La comparación constante con otros usuarios en redes sociales puede generar inseguridad y ansiedad, mientras que la falta de interacción personal puede llevar al aislamiento y la pérdida de habilidades sociales. Los estudios también sugieren que los niños que utilizan dispositivos durante períodos prolongados tienen una mayor probabilidad de desarrollar problemas de conducta, como agresividad o desobediencia, debido a la falta de límites claros en el uso de la tecnología.

Las redes sociales tienen un papel determinante en la formación de la identidad, la autoimagen y la autoestima de los jóvenes. Según Revistas Científicas SANUM (2023), la constante exposición a imágenes y contenidos cuidadosamente seleccionados por otros usuarios en las redes sociales crea una presión por compararse y alcanzar un ideal de vida que rara vez es realista.

Los jóvenes, que están en una etapa de desarrollo emocional y social, son especialmente vulnerables a este tipo de influencias, lo que puede generar sentimientos de insuficiencia, ansiedad e incluso depresión.

Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

Finalmente, el uso excesivo de dispositivos digitales ha sido vinculado a un agravamiento de los síntomas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Según Russell A. Barkley, experto en el tratamiento del TDAH, los niños con este trastorno tienden a tener una mayor dificultad para concentrarse y regular sus impulsos, y el uso de dispositivos electrónicos, que ofrecen una gratificación instantánea y una estimulación constante, puede empeorar estos síntomas. Las investigaciones muestran que los niños con TDAH que pasan más tiempo frente a pantallas tienen más dificultades para mantenerse enfocados en tareas que no son tan estimulantes, como el trabajo escolar o las interacciones sociales cara a cara.

El uso excesivo de dispositivos también puede interferir con los tratamientos para el TDAH, como la terapia conductual o la medicación, ya que refuerza los patrones de comportamiento impulsivo y disminuye la capacidad para desarrollar habilidades de autorregulación y concentración. Los niños con TDAH que utilizan dispositivos de manera excesiva pueden requerir intervenciones adicionales para manejar sus síntomas y mejorar su funcionamiento en la vida diaria.

OBJETIVO

Identificar como el uso prolongado de pantallas esta desencadenando problemas de atención, irritabilidad u ambos en los niños que se exponen al uso de estas.

MATERIAL Y MÉTODO

a) Período en el que se realizó el estudio: en el periodo septiembre 2024 a Abril 2025

b) Muestra: La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, y estuvo conformada por 31 padres de familia de niños que posean edades de 5 a 11 años que vivan actualmente en la ciudad de Reynosa Tamaulipas y poseen dispositivos electrónicos propios o tienen acceso a estos por más de una hora.

c) Tipo de investigación: Descriptiva, se centró en detallar cómo se manifiestan los problemas de atención e irritabilidad en niños de 5 a 10 años que utilizan dispositivos electrónicos con regularidad. Se describen los síntomas más comunes reportados por los padres

d) Procedimiento Para la aplicación del instrumento se realizó de manera presencial, se acudió a las instituciones educativas de nivel básico.

En lo que respecta a consideraciones éticas el estudio se apegó estrictamente a la ley de protección de datos personales, cuidando el anonimato al recopilar, procesar y almacenar los datos obtenidos

e) Instrumento(s) utilizado(s) Se utilizó un instrumento de veintiseis items, elaborado por el investigador.

RESULTADOS

La variable "Problemas de atención" con un porcentaje de 62%, indica que la mayoría de los niños presenta una notable inclinación a tener dificultades en la concentración y el mantenimiento de la atención. Esto sugiere que el uso prolongado de dispositivos podría estar impactando su habilidad para enfocarse en actividades que requieren esfuerzo mental sostenido, como el estudio o la interacción social.

Mientras que la variable "Dificultades de autorregulación" con un porcentaje de 59%, muestra ser un porcentaje significativo de niños tienden a tornarse irritables, lo cual podría estar vinculado a la exposición constante a estímulos digitales, la falta de regulación emocional y la dificultad para desconectarse de los dispositivos. Esta cifra también podría señalar episodios de frustración cuando se les restringe el acceso a la tecnología.

Como último, la variable "Dependencia" con un porcentaje de 48%, siendo así la mitad de los niños exhibe señales de dependencia, lo que sugiere una posible adicción a los dispositivos electrónicos. A pesar de que este

porcentaje es inferior a los otros indicadores, continúa siendo una alerta, ya que una dependencia excesiva puede influir en otras áreas del desarrollo infantil, como la socialización, la creatividad y el bienestar emocional.

En conjunto, estos resultados subrayan la necesidad de estrategias de intervención para regular el uso de dispositivos electrónicos en la infancia, fomentando un equilibrio entre el tiempo digital y las actividades fuera de línea.

TABLAS Y GRÁFICAS

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PRESENTAN LA VARIABLE DIFICULTADES DE PROBLEMAS DE ATENCION	19	62%
NO PRESENTAN LA VARIABLE DIFICULTADES DE PROBLEMAS DE ATENCION	12	38%
TOTAL	31	100%

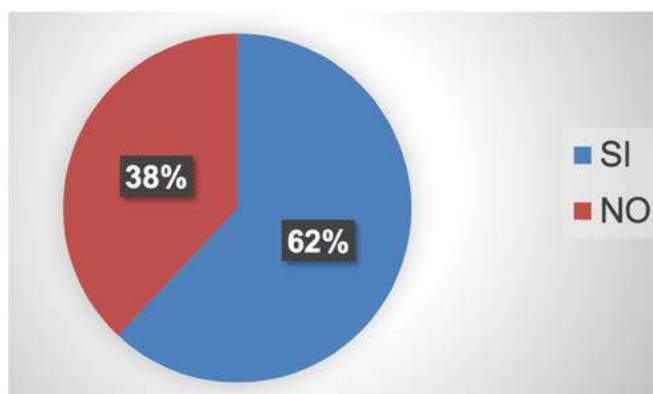
Tabla 1-Variable 1
Problemas De Atención

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PRESENTAN LA VARIABLE DIFICULTADES DE AUTORREGULACIÓN	18	59%
NO PRESENTAN LA VARIABLE DIFICULTADES DE AUTORREGULACIÓN	13	41%
TOTAL	31	100%

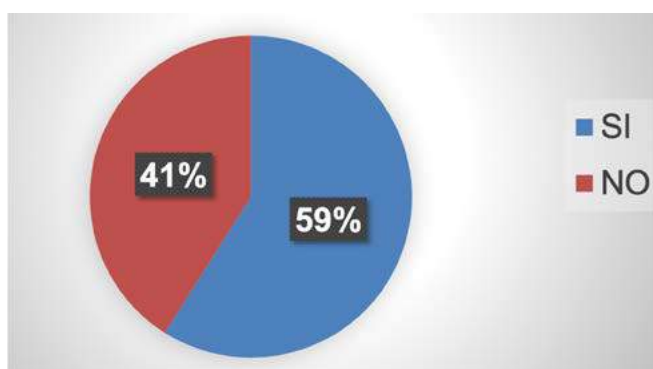
Tabla 2-Variable 2
Dificultades de autorregulación

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PRESENTAN LA VARIABLE DEPENDENCIA	15	48%
NO PRESENTAN LA VARIABLE DEPENDENCIA	16	52%
TOTAL	31	100%

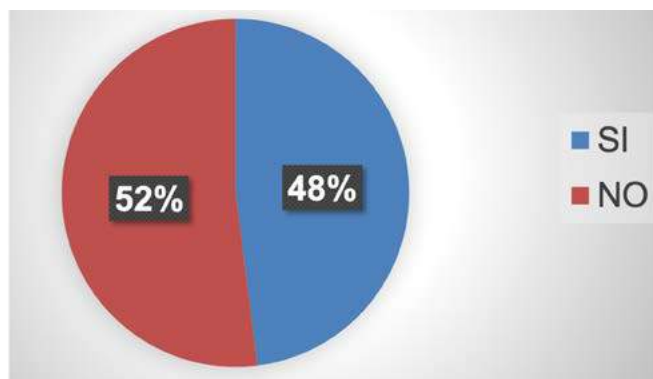
Tabla 3-Variable 3
Dependencia



Gráfica 1-Variable 1
Problemas De Atención



Gráfica 2-Variable 2
Dificultades de autorregulación



Gráfica 3-Variable 3
Dependencia

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos (62% de los niños tiene problemas de atención, 59% muestran irritabilidad y 48% presentan signos de dependencia) se pueden establecer conexiones interesantes con las teorías de Russell A. Barkley y Lev Vygotsky. Según Barkley, estos comportamientos podrían estar vinculados a deficiencias en las funciones ejecutivas, especialmente en lo que se refiere a la inhibición, la planificación y la autorregulación. En este sentido, el 62% de los niños que tienen

dificultades para concentrarse podría estar experimentando una disfunción en el control ejecutivo, similar a lo que se observa en casos de TDAH.

La incapacidad para regular la atención repercute en la organización de las actividades diarias y la correcta interpretación de estímulos, mientras que la alta incidencia de irritabilidad (59%) y dependencia (48%) sugiere una capacidad limitada para manejar las propias emociones; en palabras de Barkley, la falta de un sistema interno de control eficiente puede provocar respuestas emocionales desproporcionadas ante cambios o restricciones, como podría suceder al reducir el uso de dispositivos digitales.

Por otro lado, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky enfatiza la importancia del entorno social y del lenguaje en el desarrollo cognitivo y la autorregulación. Vygotsky sostiene que la interacción con adultos y compañeros actúa como un apoyo esencial para que el niño aprenda a regular sus conductas y emociones. En entornos altamente influenciados por dispositivos digitales, la calidad y cantidad de interacciones personales puede verse disminuida, lo que a su vez restringe la internalización de estrategias de autocontrol.

Además, el uso del lenguaje en contextos sociales enriquecidos es fundamental para organizar pensamientos y gestionar emociones; la dependencia de los dispositivos podría, por lo tanto, reducir estas oportunidades, afectando desfavorablemente la capacidad de los niños para resolver conflictos emocionales.

La integración de ambas teorías ofrece una perspectiva más completa para comprender los hallazgos. La exposición constante a estímulos digitales, que frecuentemente ofrecen recompensas inmediatas, puede propiciar un estilo de atención fragmentado y una baja tolerancia a la frustración (aspectos que Barkley asocia con deficiencias en el control inhibitorio). Al mismo tiempo, la disminución de interacciones significativas, tal como advierte Vygotsky, obstaculiza el desarrollo completo de la autorregulación, manifestándose en comportamientos de irritabilidad y dependencia, en los cuales los niños buscan en los dispositivos una fuente externa de estimulación y regulación.

En síntesis, los datos sugieren que el uso habitual de dispositivos digitales puede estar creando un contexto en el que las habilidades de autorregulación de los niños se ven comprometidas. La teoría de Barkley nos permite comprender los aspectos neurocognitivos asociados con la atención y el control emocional, mientras que Vygotsky enfatiza la importancia del entorno social y del lenguaje para el desarrollo integral. Abordar estas problemáticas desde ambas perspectivas podría dar lugar a estrategias

de intervención más completas y efectivas, capaces de fortalecer tanto las funciones ejecutivas como el apoyo social y comunicativo en el proceso de desarrollo infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros:

- Barkley, R. A. (2006). *Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: Un manual para el diagnóstico y tratamiento*. Guilford Press.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Por qué los niños superconectados de hoy están creciendo menos rebeldes, más tolerantes, menos felices y completamente despreparados para la adultez*. Atria Books.

Artículos de revistas científicas:

- Gentile, D. A., Swing, E. L., Lim, C. G., & Khoo, A. (2014). La práctica de videojuegos, problemas de atención e impulsividad: Evidencia de causalidad bidireccional. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(1), 13-23. <https://doi.org/>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Adicción a Internet: Una revisión sistemática de la investigación epidemiológica de la última década. *Current Pharmaceutical Design*, 18(32), 4907-4917. <https://doi.org/>
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). El tiempo de pantalla de los niños pequeños: El complejo papel de los factores parentales y de los niños. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. <https://doi.org/>
- Uncapher, M. R., Thieu, M. K., & Wagner, A. D. (2017). Multitarea mediática y memoria: Diferencias en la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo. *Psychological Science*, 27(3), 487-496. <https://doi.org/>

Informes y publicaciones institucionales:

- Academia Americana de Pediatría. (2016). *Tiempo de pantalla y el cerebro en desarrollo*. <https://www.aap.org/>
- UNICEF. (2021). *Informe sobre los cambios en el procesamiento de la información y el pensamiento crítico en jóvenes debido al uso de plataformas digitales*. <https://www.unicef.org/>

Otras fuentes:

- Acta Pediátrica de México. (2019). *Impacto del uso de dispositivos electrónicos en la capacidad de concentración y el rendimiento académico en niños con TDAH*. <https://www.actapediatrica.org.mx/>
- Archivos Argentinos de Pediatría. (2020). *Impacto del uso de dispositivos digitales en la conducta y socialización de los niños*. [https://www.sap.org.ar/\[si aplica\]](https://www.sap.org.ar/[si aplica])
- Consaludmental.org. (2023). *Efectos del uso prolongado de pantallas en la salud mental, particularmente en relación con la ansiedad y la depresión*. <https://www.consaludmental.org/>
- Fundación ANAR. (2022). *Impacto del uso prolongado de dispositivos digitales en niños y adolescentes*. <https://www.anar.org/>
- Revistas Científicas SANUM. (2023). *Impacto del uso intensivo de redes sociales y la gestión emocional, como la irritabilidad*. <https://www.sanum.org/>
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2019). *Relación entre el uso de dispositivos digitales y la disminución de la tolerancia a la frustración*. <https://www.uaemex.mx/>

MEDICIÓN DEL IMPACTO DE LA INFLUENCIA DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD EN LAS PROBLEMÁTICAS DE ENSEÑANZA EN LOS ALUMNOS DE PRIMARIA, DE LA LOCALIDAD DE REYNOSA, TAMAULIPAS

Hernández Cervantes Lesley Paola
Fecha de recepción: 10-febrero-2026
Fecha de aceptación: 18-febrero-2026

RESUMEN

La presente investigación plantea la siguiente hipótesis: "El trastorno por déficit de atención e hiperactividad tiene una influencia significativa en los conflictos de enseñanza en los alumnos de la escuela primaria, en la localidad de Reynosa, Tamaulipas"

Objetivo

Describir la forma en que afecta el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños, identificando los principales desafíos que presentan en la primaria, para un mejor desarrollo académico del alumnado.

Material y Método

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo estratificado, conformada por 13 estudiantes, 3.9 por ciento de cada uno de los 18 grupos de los 6 grados diferentes de la escuela primaria de la localidad de Reynosa, Tamaulipas. Se utilizó una Escala de Likert de medición del impacto del TDAH en el proceso de enseñanza elaborada por el investigador.

Conclusiones

En el ámbito educativo es necesario un mejor conocimiento, ya que estos enfrentan un gran reto al contar con alumnos con necesidades especiales como los es el TDAH, siendo importante que los docentes cuenten con estrategias y métodos de enseñanza indicados para responder a las necesidades del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Trastorno de déficit de atención con hiperactividad, Estrategias educativas, Barreras de aprendizaje

ABSTRACT

This research proposes the following hypothesis: "Attention deficit hyperactivity disorder has a significant influence on teaching conflicts in elementary school students, in the town of Reynosa, Tamaulipas"

Objective

To describe how attention deficit hyperactivity disorder affects children, identifying the main challenges they face in primary school, for better academic development of students.

Material and Method

The sample was selected using stratified sampling, consisting of 13 students, representing 3.9 percent of each of the 18 groups across the 6 different grade levels at the elementary school in Reynosa, Tamaulipas. A Likert scale developed by the researcher to measure the impact of ADHD on the teaching process was used.

Conclusions

In the educational field, a better understanding is necessary, since teachers face a great challenge when dealing with students with special needs such as ADHD. It is important that teachers have appropriate teaching strategies and methods to meet the needs of these students.

KEYWORDS

Attention deficit hyperactivity disorder, Educational strategies, Learning barriers

INTRODUCCIÓN

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es considerado un síndrome neurobiológico de un carácter más congénito que adquirido, las investigaciones aun no encuentran las causas exactas por las que se desarrolla.

Los criterios de diagnóstico para el TDAH indican que las conductas deben ser de larga duración y estar presentes por lo menos durante seis meses y presentándose en diferentes contextos, como la casa y la escuela, afectando la vida diaria del niño.

El TDAH se caracteriza por la inatención en los niños, el poco control que tienen en sus impulsos al momento de realizar alguna actividad, una conducta hiperactiva al responder con movimientos a todos los estímulos que se le presentan y la dificultad que presenta para concentrarse en su tarea.

Los alumnos con TDAH en la escuela primaria presentan conflictos al ser con frecuencia etiquetados como problemáticos, molestos, distraídos, etc. Los profesores deben tener la información necesaria para saber identificar los síntomas que tiene el síndrome para poder diferenciar estas conductas y tener una mejor visión de la situación que presentan.

Descripción del problema

El TDAH es un síndrome que está presente desde el nacimiento. Sin embargo, los comportamientos son notados a menudo cuando los niños entran a la escuela primaria y presentan complicaciones para realizar tareas o actividades, generando de esta manera un retraso académico.

Los alumnos con TDAH presentan problemas de concentración, de atención, conductas de hiperactividad y conductas impulsivas, estas mismas afectan su rendimiento académico provocando un retraso en la enseñanza del alumnado.

En el sistema educativo actual, los métodos de enseñanza tradicional no se adaptan a los alumnos con necesidades especiales, siendo la inclusión para alumnos con TDAH un reto en las escuelas. La falta de información en los docentes hace la tarea de enseñanza más difícil al no contar con las herramientas para abordar mejores métodos de enseñanza en el aula de clase.

Las investigaciones señalan que el cinco por ciento de población infantil de 4 a 12 años presentan TDAH, siendo la identificación temprana decisiva para un tra-

tamiento adecuado, para poder conseguir un mejoramiento académico. Sin embargo, la escuela primaria no cuentan con estrategias educativas para abordar las diferentes necesidades que presenta cada alumno de esta misma, lo que resulta en dificultades de aprendizaje al no contar con la información necesaria para instruir al alumnado, afectando así a este sector de la población.

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

El DSM-5 (2013) define al TDAH como un trastorno del neurodesarrollo, que se caracteriza por sus patrones persistentes de inatención y/o hiperactividad- impulsividad interfiriendo estos mismos en el desarrollo o funcionamiento. Con frecuencia se presenta un déficit cognoscitivo y se acompañan de un retraso en el desarrollo motor y del lenguaje, de igual forma pueden presentar un trastorno del aprendizaje. Para diagnosticarlo debe presentar los síntomas antes de los 12 años y estar presentes en el entorno, educativo, social y ocupacional.

La CIE-10 (1992) define al TDAH dentro de los grupos de trastornos hiperkinéticos que se caracterizan por un comienzo temprano, detectando una falta de constancia en las actividades que requieren la participación de sus funciones intelectuales, muestra tendencias a cambiar de actividades, sin completar ninguna, una actividad desorganizada y mal regulada. Siendo la mayor parte del tiempo impulsivos e imprudentes ocasionando dificultades disciplinarias.

Según la USAER (2017), es una alteración en el funcionamiento del sistema nervioso afectando la capacidad de la persona de atender con efectividad, en la capacidad para controlar y regular la conducta, así como para actuar con propósito. Lo primero que se afecta es la actividad atencional dirigida y la concentración, siendo mayor la capacidad de atención involuntaria o reactiva, que la atención voluntaria. Además de las fallas atencionales, hay alteraciones de tipo neuroconductual por las características de hiperactividad e impulsividad.

De acuerdo con Vega (2024), el TDAH es una condición del desarrollo originado por un trastorno neurológico complejo del que no se cuentan los necesarios marcadores biológicos, se caracteriza por síntomas de falta de atención, hiperactividad e impulsividad, los cuales, deben cumplir ciertos criterios, debe afectar en el desarrollo del infante, se debe producir en el hogar y el centro educativo, por último, los síntomas

tienen que estar presentes por seis meses mínimo antes de los 12 años, generando un problema en el desarrollo cognitivo, emocional y social en los niños. Para su diagnóstico clínico se necesita la historia clínica, seguida de la entrevista con los padres, donde se abordarán los temas de duración, intensidad y frecuencia de los síntomas, posteriormente se usan instrumentos de observación, de forma evolutiva y pruebas psicométricas.

Percepción social y educativa del TDAH

Las infancias con TDAH han sido sometidas a diferentes tipos de violencia, marcando su desarrollo emocional y educativo de una forma relevante. Los síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad son evaluados desde un punto de vista de "anormalidad" donde se medican y estigmatizan a los menores. Goffman (1970) denominó "estigma social" a la generalización de los diferentes comportamientos, es decir, asumir que un sujeto presenta alguna anomalía o daño acaparando su identidad solo en su patología. Por ello el TDAH es considerado una condición y no una enfermedad, para evitar patologizar a las personas afectadas.

Mientras el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad ha incrementado en los últimos años su visibilidad social, de la misma forma que se han aumentado los diagnósticos realizados cuyo resultado dan una cantidad elevada de afectados por TDAH en las aulas.

En los últimos años, el TDAH es el trastorno mayormente diagnosticado en el mundo, puesto que cerca de 2 millones de niñas y niños mexicanos lo presentan, mencionando que el diagnóstico oportuno del TDAH puede disminuir el riesgo de desarrollar adicciones o depresiones en la etapa adolescente (Secretaría de Salud, 2019).

Según Ohan (2011) algunos padres consideran que ocultar el diagnóstico de TDAH de sus hijos es beneficioso para no influir en las expectativas que el profesor tiene sobre ellos, de esta forma Ohan explica que tener alumnos con diagnóstico de TDAH causa un impacto en las creencias y actitudes que no se pueden desestimar.

En la investigación realizada por Ohan (2011) se reveló que los maestros con conocimiento de tener alumnos con TDAH muestran iniciativa en la búsqueda de técnicas que favorezcan el aprendizaje y pidiendo apoyo a profesionales que puedan ayudarles a desarrollar las capacidades de sus alumnos. A su vez los maestros presentan un nivel bajo de eficacia auto percibida en la enseñanza de estos alumnos y tienen expectativas negativas sobre su capacidad para tratar con ellos. Ohan menciona que

los maestros con más experiencia sobre el TDAH tienen un menor impacto negativo al diagnóstico y muestran mayor facilidad en el aula.

A principios del siglo XX, Trabajo Social empieza a formar parte del equipo multidisciplinario para trabajar los aspectos sociales, de manera individualizada, lo propio de nuestra etapa Tradicional. En la actualidad, la labor de los especialistas se enfoca al TDAH enfatizando cómo afecta en las relaciones sociales del alumnado que lo presentan, y la forma en que son violentadas por ser diferentes (Departamento Educación Especial Campeche, 2017).

Por ello, en los últimos años para un mejor desarrollo de habilidades académicas nace un nuevo modelo que transforma la educación, permitiendo que todos los alumnos tengan una respuesta educativa basada en las necesidades individuales se crea el modelo de Escuelas Inclusivas que modifica el concepto de necesidades educativas especiales a "barreras del aprendizaje", dejando de ver las dificultades de las personas a hacerlo en las barreras que les impiden llegar a obtener un aprendizaje significativo.

Por lo cual, el gobierno desarrolló la USAER (2017) un servicio de apoyo a la inclusión de los alumnos, que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación dentro de las escuelas de educación básica y cuyo derecho a recibir una educación de calidad está en riesgo. Contribuye a colaborar con las escuelas de educación básica en la construcción de una educación inclusiva, proporcionando orientación, asesoría y acompañamiento a la Escuela y las Familias para la eliminación o minimización de barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los alumnos que, por su condición o situación, están en riesgo de exclusión de o en la escuela.

La UNESCO (2020) menciona que la inclusión educativa solo podrá tener éxito si los docentes están capacitados, están dispuestos a cambiar, cuentan con los valores y los conocimientos que se requieren para que la mayoría de los estudiantes tengan éxito. Para que se logre realmente un cambio y permanezca a lo largo del tiempo, se deben brindar oportunidades de formación docente por parte de las instituciones educativas para que se elimine esa creencia tan presente relacionadas con que existen estudiantes que son incapaces de aprender o son incompetentes y deben mostrar responsabilidad, iniciativa, creatividad, ser muy pacientes.

Barreras de aprendizaje

Se generó el concepto de barreras de aprendizaje como un mecanismo que moviliza los paradigmas en educación y, a su vez, como la vía para caminar hacia la eliminación de prácticas educativas que generan segregación, discriminación o exclusión en las escuelas con respecto a los grupos más vulnerables o en situación de riesgo. Son aquellas que hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia los educandos que están en una situación de vulnerabilidad. Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: instalaciones físicas, organización escolar, relación entre las personas, ausencia de los recursos específicos, la implementación de enfoques de enseñanza y evaluación no adecuados a las características, necesidades e intereses de los educandos, entre otros (Covarrubias Pizarro, 2019).

El concepto barreras para el aprendizaje y la participación es utilizado para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas, para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos.

Desafíos en los métodos de educación en alumnos con TDAH

El sistema educativo en México presenta limitaciones para el desarrollo de los alumnos con necesidades especiales. Menciona Schmelkes (1996) los puntos más importantes, donde señala que los maestros no siempre dominan los temas a enseñar, no se encuentran adecuadamente capacitados en prácticas efectivas de enseñanza. Siendo el modelo base de enseñanza el maestro orientando al grupo como un todo en base al libro, mostrando la falta de aprovechamiento de actividades estimulantes con los recursos comunitarios como el material de aprendizaje, dando como resultado la experiencia de un aprendizaje monótono, ignorando el desarrollo de los procesos de razonamiento, solución de problemas y aplicaciones del conocimiento a la vida cotidiana.

Los maestros no reciben apoyo pedagógico de parte de los directores, los supervisores no visitan las escuelas con la frecuencia necesaria, las zonas rurales tienen una escasa formación en servicios y las que existen no se centran en las problemáticas que enfrentan comúnmente los profesores.

Los alumnos con TDAH presentan desafíos en el ámbito educativo que requieren métodos de enseñanza adaptados y estrategias específicas. Orjales (2017)

menciona como se debe desarrollar un programa de atención adecuado para niños con TDAH, debe llevar las siguientes especificaciones:

Debe ser elaborado de forma individualizada a partir de la información recogida del diagnóstico, incluyendo la información derivada de la evaluación que nos permite valorar en qué modo se refleja el trastorno. Debe incluir todos los dominios en los que el niño manifiesta algún problema, puede ser el desarrollo cognitivo, emocional o comportamental. Y determinar en qué medida afecta su desarrollo académico y social del alumno. Por último, debe estar enfocado desde un punto de vista personal, escolar y familiar.

Ramírez (2015) considera que el éxito de los alumnos con TDAH en el ámbito escolar depende fundamentalmente del profesor, ya que menciona que algunos profesores ante el diagnóstico del TDAH reaccionan de forma adversa, llevando a cabo conductas desfavorables ante la situación. Siendo que la intervención en el ámbito escolar invita a los profesores a comprender las problemáticas y conozcan las estrategias necesarias para intervenir, junto con la colaboración de psicólogos en la escuela. Por lo tanto, los profesores deben aprender a minimizar las conductas problemáticas que se presenten en el aula mediante el uso de técnicas, que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales del alumnado, fomentando su autonomía y autoestima al potenciar su aprendizaje.

OBJETIVO

Describir la forma en que afecta el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños, identificando los principales desafíos que presentan en la primaria, para un mejor desarrollo académico del alumnado.

MATERIAL Y MÉTODO

a) Período en el que se realizó el estudio: en el periodo septiembre 2024 a Agosto 2025

b) Muestra: El tipo de muestra que se utilizó en esta investigación fue estratificada, conformada por 13 estudiantes, 3.9 por ciento de cada uno de los 18 grupos de los 6 grados diferentes en la escuela primaria de la localidad de Reynosa, Tamaulipas.

c) Tipo de investigación: Correlacional: ya que se analizó cómo el trastorno por déficit de atención e hiperactividad se relaciona con el desarrollo académico de los estudiantes.

d) Procedimiento Para la aplicación del instrumento una vez seleccionada la muestra se procedió a la aplicación del instrumento.

En lo que respecta a consideraciones éticas el estudio se apegó estrictamente a la ley de protección de datos personales, cuidando el anonimato al recopilar, procesar y almacenar los datos obtenidos.

e) Instrumento(s) utilizado(s) Se utilizó una Escala de Likert de medición del impacto del TDAH en el proceso de enseñanza elaborada por el investigador.

RESULTADOS

Con la aplicación de la escala de medición del impacto del TDAH en los procesos de enseñanza los resultados arrojaron que más de la mitad de los alumnos que presentan este trastorno tiene un bajo rendimiento académico y se encuentran por debajo del nivel de conocimientos con la norma de edad, siendo afectados debido a su inatención, impulsividad y la hiperactividad.

También revelaron que los alumnos cuentan con algún trastorno específico del aprendizaje en las área de escritura, lectura y en el pensamiento matemático, por lo cual, se ve afectado su rendimiento académico al tener déficits al percibir o procesar la información.

La exploración en los conocimientos de los docentes reveló que no se encuentran capacitados con las habilidades y estrategias necesarias para enseñar e intervenir en los procesos de aprendizaje del alumnado con necesidades especiales, siendo afectados de esta forma al no contar con las herramientas necesarias para desarrollarse correctamente.

Al analizar como las posibles comorbilidades que pueden presentar el alumnado con TDAH reveló que los estudiantes son principalmente afectados por el trastorno de ansiedad y el trastorno del espectro autista. Estos trastornos parecen afectar su interacción social, al no contar con habilidades de comunicación y al complicar su adaptación al entorno por preocupaciones excesivas.

La exploración de las habilidades sociales y los sentimientos de inferioridad demostró que el alumnado con TDAH al ser consciente de sus dificultades empieza a compararse con sus compañeros y tener un autoconcepto negativo de ellos mismos. Por lo tanto, les cuesta integrarse en las actividades de grupo o siendo rezagados por los mismos compañeros.

TABLAS Y GRÁFICAS

ESCALA DE MEDICIÓN DEL IMPACTO DEL TDAH EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Indicador	Frecuencia	Promedio
Bajo	0	0.00%
Medio Bajo	1	7.69%
Moderado	4	30.77%
Medio alto	2	15.38%
Alto	6	46.15%

Tabla 1
Hiperactividad

Indicador	Frecuencia	Promedio
Bajo	0	0.00%
Medio Bajo	1	7.69%
Moderado	3	23.08%
Medio alto	4	30.77%
Alto	5	38.46%

Tabla 2
Inatención

Indicador	Frecuencia	Promedio
Bajo	2	15.38%
Medio Bajo	1	7.69%
Moderado	3	23.08%
Medio alto	5	38.46%
Alto	2	15.38%

Tabla 3
Habilidades sociales

Indicador	Frecuencia	Promedio
Bajo	4	30.77%
Medio Bajo	2	15.38%
Moderado	4	30.77%
Medio alto	2	15.38%
Alto	1	7.69%

Tabla 4
Impulsividad

Indicador	Frecuencia	Promedio
Bajo	2	15.38%
Medio Bajo	2	15.38%
Moderado	3	23.08%
Medio alto	5	38.46%
Alto	1	7.69%

Tabla 5
Problemas de conducta

Indicador	Frecuencia	Promedio
Bajo	0	0.00%
Medio Bajo	2	15.38%
Moderado	3	23.08%
Medio alto	2	15.38%
Alto	6	46.15%

Tabla 6
Comorbilidad con Dislexia

Indicador	Frecuencia	Promedio
Bajo	0	0.00%
Medio Bajo	1	7.69%
Moderado	4	30.77%
Medio alto	3	23.08%
Alto	5	38.46%

Tabla 7
Comorbilidad con Discalculia

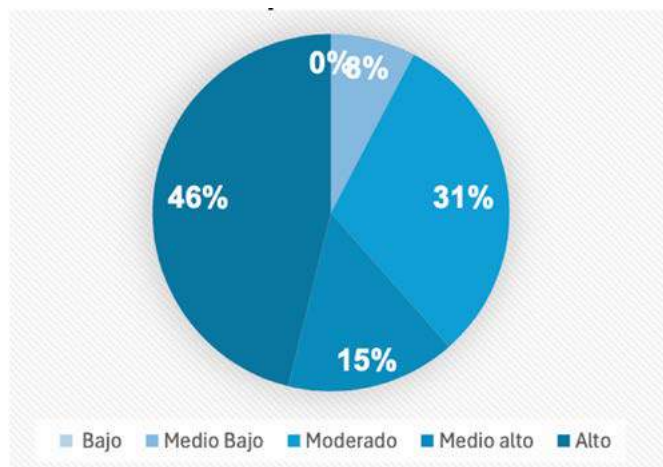
Indicador	Frecuencia	Promedio
Bajo	0	0.00%
Medio Bajo	1	7.69%
Moderado	2	15.38%
Medio alto	4	30.77%
Alto	6	46.15%

Tabla 8
Comorbilidad con Disgrafía

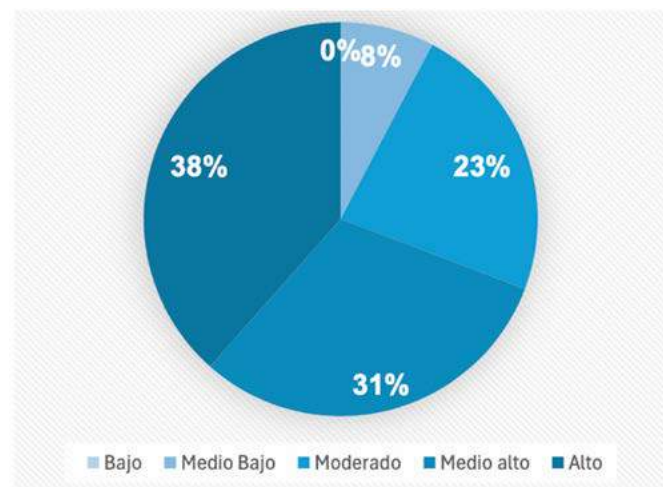
Indicador	Frecuencia	Promedio
Bajo	1	7.69%
Medio Bajo	0	0.00%
Moderado	7	53.85%
Medio alto	3	23.08%
Alto	2	15.38%

Tabla 9
Comorbilidad con Bajo rendimiento académico

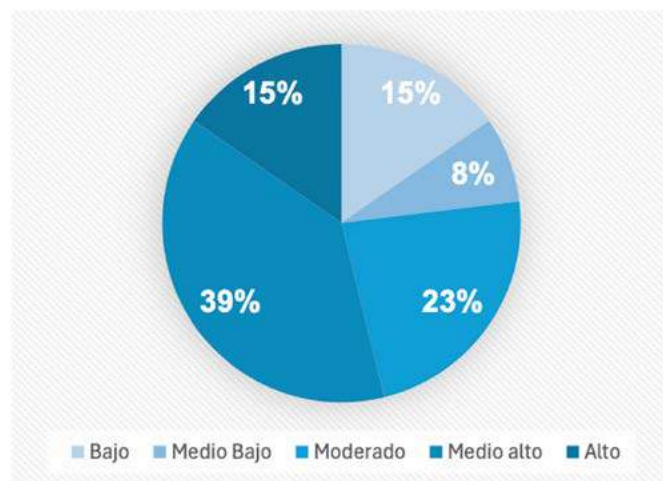
ESCALA DE MEDICIÓN DEL IMPACTO DEL TDAH EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA



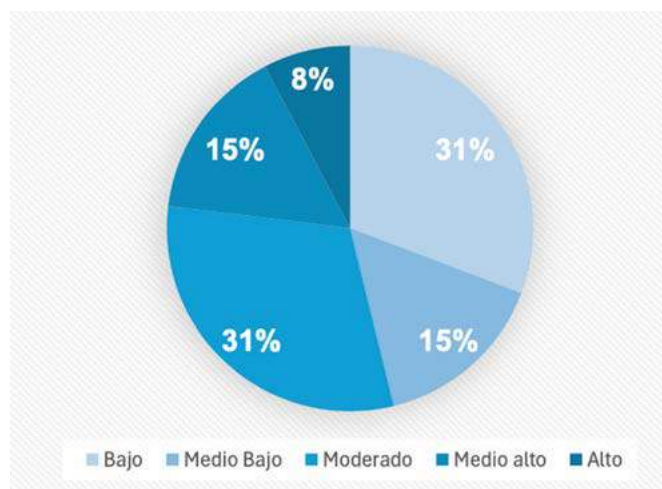
Gráfica 1
Hiperactividad



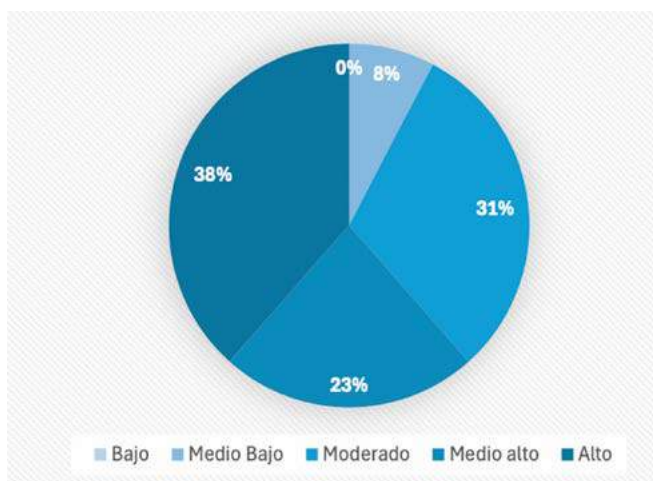
Gráfica 2
Inatención



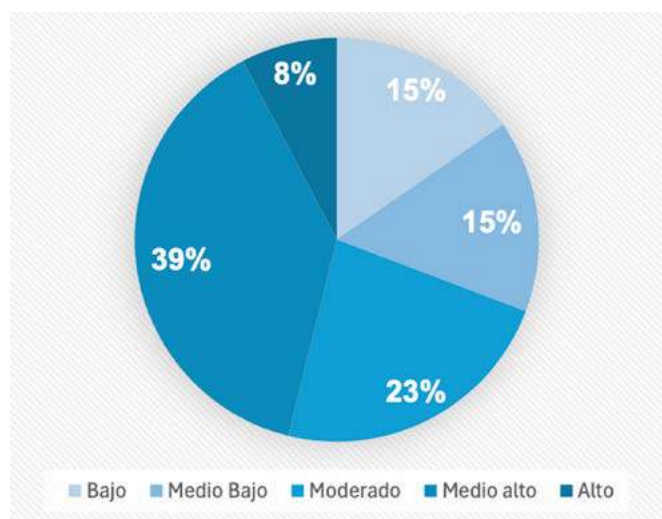
Gráfica 3
Habilidades sociales



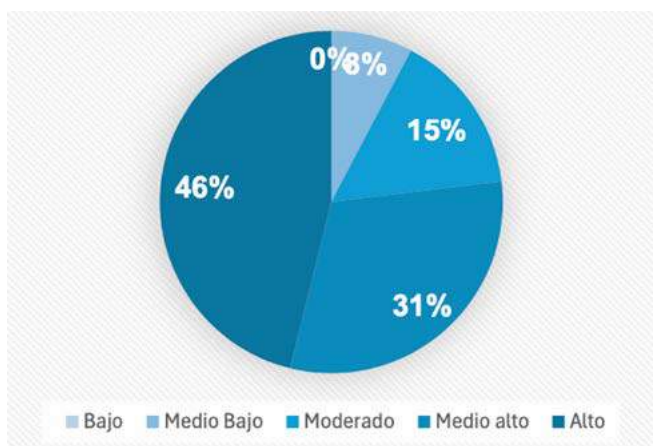
Gráfica 4
Impulsividad



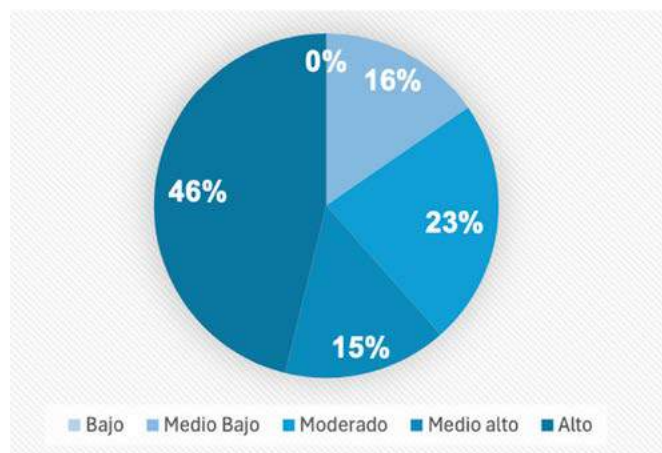
Gráfica 7
Comorbilidad con Discalculia



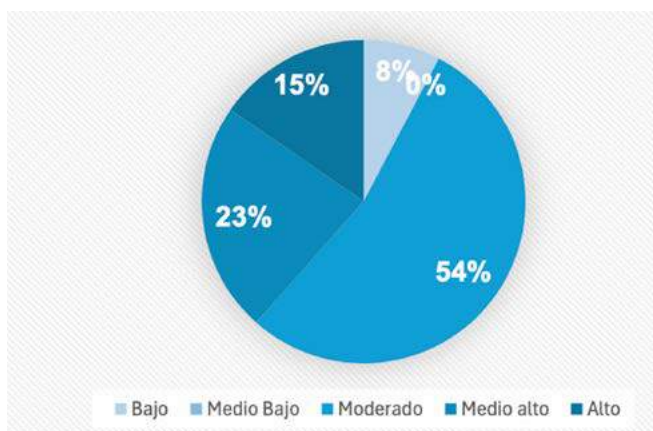
Gráfica 5
Problemas de conducta



Gráfica 8
Comorbilidad con Disgrafía



Gráfica 6
Comorbilidad con Dislexia



Gráfica 9
Comorbilidad con Bajo rendimiento académico

CONCLUSIONES

En el ámbito educativo es necesario un mejor conocimiento, ya que estos enfrentan un gran reto al contar con alumnos con necesidades especiales como los es el TDAH, siendo importante que los docentes cuenten con estrategias y métodos de enseñanza indicados para responder a las necesidades del alumnado. Sin embargo, la falta de capacitaciones de los docentes y el no contar con el apoyo adecuado dificultan el aprendizaje y la participación inclusiva en el aula de clases.

Los alumnos con TDAH al contar con los instrumentos necesarios para atender las necesidades que presentan muestran una baja en el nivel de deserción educativa, mejorando su participación en el aula y desarrollándose de manera efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1997). *Education for All: Making it happen*. Support for Learning. Madrid: Narcea. doi:10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-III*. Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association. (1968). *DSM-II. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*. Washington, DC.
- American Psychiatric Association. (2000). *DSM-IV Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (Masson, Trans.) Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V*. Washington, DC: APA.
- Arboccó de los Heros, M. (2010). Aportes de Jean Piaget a la teoría del conocimiento infantil. *Temática Psicológica*, 6(6), 15–19.
- Barkley, R. A. (1998). A theory of ADHD: Inhibition, executive functions, self- control, and time, In: Barkley R. A. New York: Guildford.
- Barragán Pérez, E., De la Peña Olvera, F., Ortiz León, S., Ruiz García, M., Hernández Aguilar, J., Palacios Cruz, L., & Suarez Reynaga, A. (2007). Primer consenso latinoamericano de trastorno por déficit de atención e hiperactividad. D.f, México: Bol Med Hosp Infant Mex.
- Barrio de la puente, J. L. (2009, 02 27). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Retrieved from <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: síntesis.
- Benítez, M., Giménez, M., & Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?* Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Betina Lacunza, A., & Contini de Gonzales, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23), 159- 182. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1842441700978>
- Clementes, S. D. (1966). *Minimal brain dysfunction in children. Terminology and Identification*. Government Printing Office.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). *Barreras de aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana, 135-157. Retrieved from <http://xulsolar-rybsp.blogspot.com/2013/01/barreras-melodicas.html>
- Crichton, S. A. (1798). *An inquiry into the nature and origin of mental derangement*. London: Printed for T. Cadell, Junior, and W. Davies, in The Strand.
- De Giraldo, L., & Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Medica*, 31(1), 23-27. Retrieved from <https://doi.org/10.25100/cm.v31i.1.148>
- De-La-Peña Alvareza, C., & Bernabéu Brotons, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neuro genética. *Universitas Psychologica*, 17(3). Retrieved from <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsyl7-3.ddrs>
- Díaz-Atienza, J. (2006). Comorbilidad en el TDAH. *Rev. Psiquiátrica Psicol. Niño Adolesc.*, 6(1), 44-55.
- Douglas, V. (1979). Atención y desarrollo cognitivo. In G. A. Hale, & M. Lewis, *Hacia una definición más clara del déficit de atención de los niños hiperactivos* (pp. 173-247). Boston, MA: Springer US.
- Espindola Juárez, M. d., & Granillo Macías, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Ciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 8(15), 30-34. Retrieved from <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/sahagun/issue/archive>
- Gkora, V. (2024). Avanzando en la educación sobre el TDAH: autonomía, tecnología y estrategias inclusivas. *GSC Investigación avanzada y revisiones*, 18(3), 101-11. doi:<http://dx.doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.3.008479>
- Goffman, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hoffman, H. (1845). *Der Struwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3–6 jahren*. Alemania: Literarische Anstalt (Rütten & Loening).
- Isorna Folgar, M. (2013). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) . España: Servicio de Publicaciones da Universidad de Vigo.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad* (24), 21-48.
- Kast, R. E., & Altschuler, E. L. (2008). El primer ejemplo del subtipo de hiperactividad del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en ‘La escuela del pueblo’ de Jan Steen (c. 1670). *SAMJ: South African Medical Journal*, 98(8), 594-595.
- Levinger, B. (1994). School feedings programs-myth and potential. *Prospects*, 14, 25-30.
- Locke, J. (2003). Algunas reflexiones sobre la educación (incluyendo sobre la conducta del entendimiento). In H. Rhyn, *Obras principales de la pedagogía* (pp. 263-266). Nueva York. doi:https://doi.org/10.30965/9783657768387_103
- Mazo Álvarez, H. M. (2011). LA AUTONOMÍA: PRINCIPIO ÉTICO CONTEMPORÁNEO. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 115- 132.
- Navas Orozco, W., & Vargas Balderas, M. J. (2012; 69 (604)). Trastornos de ansiedad: Revisión dirigida para atención primaria. *Rev. Med Cos Cen.*, 497- 507.
- Oberst, U. (2002). Salud mental y ética: El concepto de sentimiento de comunidad en la psicología de Alfred Adler. *Persona* (5), 131-146. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118132005>
- Ohan, J. L., Visser, T., Strain, M., & Allen, L. (2011). Teachers’ and education students’ perception of and reactions to children with and without the 80 diagnostic label “ADHD”. *Journal of School Psychology*, 49(1), 81-105. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.10.001>
- Once, M. J., Zhigay, G. E., Crespo, O. S., & López, M. (2019). La importancia del docente: gestión eficaz del aula. *Revista Espacios*,

- 40(31), 1-8.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Enseñanza Inclusiva. Prepara a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. Retrieved from <https://es.unesco.org/gemreport/2020teachers#:~:text=Un%20aspecto%20destacado%20de%20la,tod os%20los%20alumnos%20tengan%20%C3%A9xito>.
 - Organización Mundial de la Salud. (1992). CIE-10: Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud. Washington, D.C: Organización Panamericana de la Salud.
 - Orjales Villar, I. (2017). Déficit de atención con Hiperactividad “Manual para padres y educadores”. Madrid: CEPE.
 - Penas Padilla, M. Z. (2019). TDAH: historia, concepto, evaluación, diagnóstico, sobrediagnóstico y tratamientos. España: Universidad de la Laguna.
 - Piñón Blanco, A., & Vázquez Justo, E. (2017). TDAH y Trastornos asociados. Institute for Local Self-Government Maribor.
 - Polaino Lorente, A., Ávila de Encino, C., Cabanyes Rufino, J., García Villamizar, D., Orjales Villar, I., & Moreno Rosset, C. (1997). MANUAL DE HIPERACTIVIDAD INFANTIL. Revista de psiquiatría infanto-juvenil(3/98).
 - Price, R., & Ansari, D. (2013). “Dyscalculia: Characteristics, Causes, and Treatments.”. Numeracy, 6(1). Retrieved from <http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=numeracy>
 - Quintero López, C., Meneses Meza, L. M., Holguín Ortiz, S. A., Salcedo Flores, M., & Gil Vera, V. (2022). Atención y funciones ejecutivas en el Trastorno Específico del Aprendizaje. Psicología. Avances de la Disciplina.81 Publicación electrónica del 23 de noviembre de 2022., 16(1), 23-39. doi:<https://doi.org/10.21500/19002386.5432>
 - Ramírez, M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 2(1), 45-55.
 - Reid, r., Gonzales, J., Nordness, P. D., Epstein, M. H., & Trout, A. (2004). A Meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. The Journal of Special Education, 38(3), 130-143. doi:<https://doi.org/10.1177/00224669040380030101>
 - Robinson, K. (2012). El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo. [the element. Discover your passion changes everything]. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.
 - Schmelkes, S. (1996). La calidad de la educación primaria: el caso de Puebla, México: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
 - Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. Secretaría de Educación Pública. Retrieved from <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
 - SECRETARIA DE SALUD. (2017). 035. Cinco por ciento de la población infantil y adolescente presenta TDA. México: Gobierno De México.
 - Secretaria de Salud. (2019). 278. Diagnóstico oportuno del TDAH disminuye riesgo de desarrollar adicciones y depresión. Mexico: Gobierno de Mexico.
 - SEP. (2006). Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: Secretaría de Educación Pública.
 - Soutullo Esperón, C., & Diaz Suarez, A. (2007). Manual de Diagnóstico y Tratamiento del TDAH. Ed. Medica Panamericana.
 - Stainbak, S., & Stainbak, W. (1992). Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
 - Still, G. F. (1902). Some abnormal psychical conditions in children. The Lancet. London: The Boulstonian Lectures. USAER. (2017). Manual de Apoyo a la Educación Inclusiva. Campeche.
 - Vega Rivera, G. (2024, marzo 31). Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad escolar: una revisión sistemática. Revista san Gregorio, 1(57), 199-219. Retrieved from Revista San Gregorio: <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i57.2329>
 - Vera Arias, M. J., Saldarriaga Vera, A. A., Mendoza Vega, J. A., Coba Rojas, J. C., & Vera Vera, J. E. (2023). Capacitación Docente para Lograr el Reconocimiento en la Innovación Pedagógica. Revisión Bibliográfica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5).
doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7769
 - Vidal Perera, A. (1908). Compendio de psiquiatría infantil. Barcelona: Librería del Magisterio.
 - Vielma Vielma, E., & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. Educere, 3(9), 30-37. Retrieved from

LA INFLUENCIA DEL PENSAMIENTO DE LUDWIG WITTGENSTEIN EN LA PSICOLOGÍA CIENTÍFICA

Héctor Torres Muñoz

Fecha de recepción: 10-enero-2026

Fecha de aceptación: 18-febrero-2026

RESUMEN

Las aportaciones filosóficas de Ludwig Wittgenstein tienen un valor incalculable tanto para adherentes como para desertores. Esto, en buena medida, debido al paradójico posicionamiento de los llamados Wittgenstein's: el primero, con una fuerte carga positivista impulsada por el positivismo lógico inicial, y el segundo, por la fuerte tendencia al análisis del lenguaje. En ambos momentos del pensamiento filosófico, hay una posible postura frente a la psicología científica, y estas posturas son la razón que nos convoca en esta ocasión a reflexionar en torno a la influencia del pensamiento de Wittgenstein en la psicología científica. En un recorrido por sus dos principales obras, el texto expone la concepción de psicología y de ciencia, nociones definitivas para nuestro quehacer teórico, práctico y clínico.

PALABRAS CLAVE

Wittgenstein, Psicología científica, Ciencia, Tractatus, Investigaciones filosóficas.

ABSTRACT

The philosophical contributions of Ludwig Wittgenstein are invaluable for both his adherents and his critics. This is largely due to the paradoxical positioning of the so-called "Wittgensteins": the early Wittgenstein, deeply influenced by logical positivism, and the later Wittgenstein, marked by a strong emphasis on language analysis. In both phases of his philosophical thought, there lies a potential stance toward scientific psychology. These positions prompt our current reflection on the influence of Wittgenstein's thought on scientific psychology. Through an exploration of his two main works, this text examines his conception of psychology and science—fundamental notions for our theoretical, practical, and clinical endeavors.

KEYWORDS

Wittgenstein, scientific psychology, science, Tractatus, Philosophical Investigations.

NOCIÓN INTRODUCTORIA

Hablar de Ludwig Wittgenstein y su trabajo representa un reto monumental, especialmente porque es él quien hará las más profundas y radicales críticas a sus descubrimientos. Para pensar en su obra, necesariamente hay que reflexionar sobre dos obras centrales: por un lado, el *Tractatus Logico-Philosophicus* y, por otro, las *Investigaciones filosóficas*, obras en las que el autor expone el presente de su pensamiento desde la época en que piensa y escribe sus ideas.

Por una parte, en el *Tractatus*, Wittgenstein (2024) supone que el lenguaje es una construcción lógica, estática y formal, por lo que la flexibilidad del lenguaje que conocemos hoy sería impensable en su propuesta, mientras que, por otro lado, en las *Investigaciones filosóficas*, Wittgenstein supone al lenguaje como susceptible de cierta flexibilidad estructural. Estas diferencias en la concepción del lenguaje propiciarían en los seguidores de su pensamiento un profundo debate que mantiene vigencia y actualidad.

Por un lado, el positivismo lógico del *Tractatus* resulta más adherente a la propuesta conductista, especialmente por la idea de que el lenguaje representa la realidad de manera objetiva, en el sentido de que ambos buscan evitar explicaciones basadas en la introspección y centrarse en aspectos observables y verificables. Pero, como se señala antes, este es un Wittgenstein que, dicho sea de paso, cuestionaría fuertemente los postulados conductistas más adelante, precisamente en su segundo trabajo monumental.

En las *Investigaciones filosóficas*, hace una reflexión incisiva sobre el papel del otro en la construcción y estructura del lenguaje, enfatizando la importancia del lenguaje, el contexto y la interacción social en la comprensión del pensamiento humano. Estas diferencias teóricas suponen un reto en la lectura del trabajo de Wittgenstein, que, sin duda, invita al propio y personal cuestionamiento epistemológico (2024).

¿Cómo pensaba la psicología?

En el *Tractatus*, Wittgenstein tenía una visión bastante limitada de la psicología, pues aborda las cuestiones fundamentales del lenguaje, la lógica y la relación entre el mundo y nuestras representaciones de él. Cuando hablaba de la psicología, tenía una perspectiva algo crítica, considerando que gran parte de los problemas psicológicos que se planteaban eran, en realidad, problemas de lenguaje mal entendido, no atribuible al lenguaje en sí, sino a la falta de comprensión lógica del mismo.

Para Wittgenstein, la psicología se centraba en buscar explicar lo que pasaba en la mente, siendo este concepto un problema como objeto de estudio lógico, incluso considerando temas como los sueños, que parecen no obedecer sistemas lógicos, formales y estructurales. Para el primer Wittgenstein, estas cuestiones no pueden resolverse por la vía de la ciencia empírica, pues entendía como un malentendido del lenguaje. Por ejemplo, el estado de ánimo se manifiesta a partir de ciertos comportamientos, entonces, cuando una persona saluda con un tono pesimista y utiliza las palabras “buenos días”, es interpretado de diferente manera que cuando estas mismas palabras se enuncian con un tono entusiasta o alegre. En este malentendido del lenguaje, no está en juego el término y definición de “buenos días”, pero la interpretación de las palabras según quien las dice es lo que produce un tema psicológico. No se puede apreciar un estado de ánimo de la misma forma en que podemos apreciar la materia o los objetos tangibles.

Un ejemplo de esto sería si alguien te preguntara: “¿Qué es la tristeza?” en un sentido muy literal, esperando una descripción científica o material. Wittgenstein podría decir que la tristeza no es algo que se pueda medir de forma objetiva con herramientas científicas, sino algo que entendemos a través de las experiencias compartidas y el lenguaje común. Un lenguaje que más adelante será justamente el punto de partida para pensar el elemento o elementos subjetivos, pero constitutivos del lenguaje.

Ahora bien, en las *Investigaciones filosóficas*, la posición de Wittgenstein dará un giro radical, pues comienza por el hecho de que la comprensión de la psicología está profundamente ligada al uso del lenguaje en situaciones de la vida cotidiana y convencional. En las *Investigaciones*, considera que los seres humanos comparten experiencias y hablan de sus sentimientos, emociones y experiencias. La mente, entonces, ya no es más algo aislado y abstracto, sino que puede apreciarse en estas interacciones sociales y, por ende, lingüísticas. La psicología, entonces, es un asunto que debe estudiarse desde el uso que se da a las palabras, los sentidos, y no como objeto; la forma en que entendemos los términos y su uso práctico, no como unidad abstracta de análisis. Primero, entonces, es el sentido de la palabra antes que la propia palabra.

El lenguaje cobra sentido por las experiencias que se expresan con el propio lenguaje. Cuando usamos el lenguaje para exponer una forma de sentir, el sentimiento no es algo dentro del cuerpo que se pueda estudiar, sino algo que se revela a partir de lo que

se dice sobre dicho sentimiento. En este sentido, podemos pensar la expresión humana como una suerte de conexiones, asociaciones y relaciones entre la expresión lingüística en turno y el contexto en el que se desarrolla.

Por ejemplo, al pensar en la felicidad, el segundo Wittgenstein propondría observar si la expresión de la felicidad se adhiere a situaciones particulares, como salir de fiesta o reunirse con la familia. Si la expresión de felicidad se usara en un contexto en el que se recibe una sorpresa, entonces el significado de felicidad puede variar.

Crítica de Wittgenstein al reduccionismo

Si hay una crítica fina y profunda en Wittgenstein, es la que hace al conductismo, pues lo calificaba de reduccionista por su intento de explicar el psiquismo exclusivamente en términos de estímulos y respuestas. La simplificación extrema del lenguaje y la cognición humana a comportamientos observables suponía un sesgo en sí, puesto que los significados de los términos psicológicos no se centran en simples correlaciones mecánicas con el comportamiento observable. Esto dejaría fuera del interés de la psicología muchos tópicos importantes, especialmente los que tienen relación con la cultura y los contextos emergentes.

Es así como la psicología cognitiva encuentra en estas críticas la justificación para alejarse del conductismo en aras de la apropiación teórica de conceptos como el pensamiento y la percepción.

Wittgenstein y la psicología científica

Es importante que consideremos otra perspectiva singular de Wittgenstein en torno a un tema central: el concepto de ciencia. En su giro lingüístico, lleva al terreno psicológico una revolución que aún en nuestros tiempos sigue en desarrollo y evolución, especialmente en términos epistemológicos, pero también técnicos y prácticos.

Para Wittgenstein, la ciencia, en su primer momento, se ajusta a la objetividad y a la abstracción de los conceptos. Es decir, la ciencia del primer Wittgenstein es una ciencia exacta que adhiere estos principios a la psicología. Sin embargo, en el segundo Wittgenstein, el de *Las Investigaciones Filosóficas*, promueve una apertura a la lectura de la realidad considerando elementos contextuales que no pueden ser observados con objetividad, pero que no descuidan el rigor filosófico, metodológico, científico y, desde luego, psicológico.

Un ejemplo de esta necesidad de incluir elementos relacionados con la subjetividad es precisamente el sesgo universal para la ciencia: la singularidad humana, los prejuicios, incluso los propios comportamientos condicionados por el contexto. La investigación cualitativa resulta un reto precisamente por la carga subjetiva que impone. Aún con el método científico aplicado, los estudios de naturaleza cualitativa llevan consigo una carga subjetiva, perceptiva y experiencial que no debe descartarse como ciencia, al menos en cuanto a ciencia positiva, pues se encuentra en constante desarrollo, es replicable y refutable.

Parece ser que ni el primero ni el segundo Wittgenstein difieren en la noción de ciencia. Sin embargo, hay diferencias que implican significativamente posiciones conceptuales. Especialmente en el segundo, se propone que la ciencia es parte de los juegos del lenguaje. La ciencia es apenas uno de esos juegos, con fines particulares, y por primera vez, se piensa en la ciencia como una parte del conocimiento, no como conocimiento absoluto. Hay lugar para las reflexiones en torno a asuntos metafísicos en el sentido filosófico más ortodoxo, lo que implica la no objetividad científica, que, dicho sea de paso, es siempre un sesgo en la interpretación de la realidad por la vía científica.

La vigencia de su pensamiento

Wittgenstein nos lega no solo un sistema de pensamiento brillante, sino también una posición. En esta época, la mercantilización de la producción científica y la apropiación de saberes en diferentes escenarios académicos es una realidad. Resulta de mucha utilidad volver a los dos Wittgenstein, pues cada uno tiene algo que decir sobre las posturas científicas actuales.

La ciencia, como él la pensó, debe cuestionarse su método por la vía del lenguaje. La filosofía ha otorgado el lugar de ciencia a la mayoría de sus temas: la sociedad por la vía de la sociología, el hombre en la antropología, la medicina en las ciencias exactas como la física, la química y la biología, la astronomía, en fin. Los saberes que eran asunto de la filosofía ahora encuentran respuestas por conducto de la ciencia.

La psicología misma es ahora una ciencia, cuando en su momento se enfilaba en las listas de los temas filosóficos. El único campo que aún no ha podido capitalizar la ciencia del todo, y esto es parcial, es el lenguaje. Afortunadamente, el lenguaje sigue siendo el lugar de encuentro para el lazo social. Sus formas, relaciones, conexiones y su análisis ontológico y fenomenológico nos convocan a pensar en respuestas que generen, a su vez, diálogos científicos rigurosos.

Sin embargo, para poder iniciarlos, es importante que reconozcamos, desde la ciencia psicológica, que las posibles lecturas de la realidad son de carácter positivista. Se puede tener gusto por las llamadas corrientes psicológicas, pero para hablar de psicología se debe usar el lenguaje científico, el del método científico. Esto es lo que Wittgenstein siempre sostuvo y que, en esta ocasión, nos convoca y nos invita a seguir escribiendo.

REFERENCIAS

- Wittgenstein, L. (2024). *Tractatus logico-philosophicus*. Gredos. (Trabajo original publicado en 1921).
- Wittgenstein, L. (2024). *Investigaciones filosóficas*. Gredos. (Trabajo original publicado en 1953).



Instrucciones para autores

La revista **PARADIGMA PUBLICACIÓN PARA Y DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Icest** es una publicación periódica, que se publica cuatrimestralmente por el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas A.C a través de la Facultad de Psicología del Campus Tampico 2000. Esta publicación está dirigida a instituciones de salud mental, académicos, profesionales y estudiantes de nivel licenciatura y posgrado. Bajo un modelo de acceso abierto y sin costos de publicación, todos sus artículos están disponibles al inicio de cada cuatrimestre para su lectura y descarga. Todo trabajo postulado e inédito y será sometido a un proceso de arbitraje por pares tras una validación técnica inicial.

Cabe señalar que el contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni del editor ; no obstante, se autoriza la reproducción de los textos (exceptuando las imágenes) bajo la condición de citar la fuente y respetar los derechos de autor.

En relación a los manuscritos

Todos los trabajos enviados a **PARADIGMA PUBLICACIÓN PARA Y DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Icest**, se someten de manera inicial a un proceso de revisión técnica a cargo del editor de la revista y de acuerdo con su dictamen, se enviará a la revisión por pares de acuerdo con el tema de la investigación propuesto. El manuscrito de los artículos originales debe tener las siguientes características:

I. Formato y Presentación de Manuscritos

El envío debe cumplir rigurosamente con los siguientes estándares técnicos:

- **Resumen (Abstract):** Todo manuscrito debe incorporar un resumen de máximo 150 palabras en español y su traducción al inglés. Esta sección consistirá en un párrafo breve y conciso que sintetice formalmente la totalidad del contenido del manuscrito.

Al final de ambos resúmenes incluir en el idioma correspondiente de cinco a ocho palabras clave.

Referencias Bibliográficas: Todas las fuentes citadas en el manuscrito deberán presentarse en estricto cumplimiento con el formato de la American Psychological Association (APA) en su edición más reciente. Para el caso específico de los Artículos de Investigación Original, Artículos de Revisión Bibliográfica y Estudios de Casos, es requisito obligatorio incluir un mínimo de 25 referencias bibliográficas actualizadas y organizadas alfabéticamente. Para las demás categorías de contenido, el número de referencias quedará sujeto a la extensión y naturaleza del trabajo, manteniendo siempre el estilo de citación mencionado.

- Describir un apartado para especificar las "Consideraciones éticas", aplicadas en su trabajo de investigación como por ejemplo lo relacionado con el consentimiento informado y la aprobación por el comité de investigación de la institución en donde se realizó el estudio indicar si todos los participantes tuvieron conocimiento de la finalidad de la investigación y si su participación fue voluntaria.
- **Especificaciones.** Archivo en formato Word, fuente Arial de 12 puntos, interlineado a 1.5 líneas, justificación a la izquierda y márgenes de 2.5 cm en tamaño carta.
- **Organización del Envío:** Se requiere la entrega de tres archivos independientes:

1. **Página de Identificación:** Título, Nombre completo, ORCID (si no lo tiene, debe registrarse de forma gratuita en <https://orcid.org/>) e institución a la que pertenece cada autor.

-
2. **Manuscrito Anónimo:** Documento principal del cual se ha omitido cualquier dato que permita la identificación de la autoría para garantizar el arbitraje ciego.
3. **Anexos Visuales:** Documento con tablas y figuras numeradas consecutivamente. Para asegurar la calidad de la publicación, los autores deberán observar estrictamente:
- Formatos: Gráficas y fotos solo en JPG o PNG (mínimo 300 DPI).
 - Tablas: Exclusivamente en Word editable.
 - Prohibición: Se rechazará automáticamente cualquier material de apoyo que sea una "captura de pantalla" (screenshot) o que pierda nitidez al aplicarle zoom.

II. Tipología de Artículos y Criterios de Extensión

La revista clasifica las contribuciones en las siguientes categorías, cada una sujeta a una extensión máxima y estructura específica:

- **Artículos de Investigación Original:** Trabajos con una extensión máxima de 8 páginas que aporten hallazgos inéditos mediante una estructura formal (Introducción, Metodología, Ética, Resultados y Discusión).
- **Artículos de Revisión Bibliográfica:** El manuscrito tendrá una extensión máxima de 6 páginas. La estructura del cuerpo de trabajo debe iniciar con una introducción integral (planteamiento, antecedentes, importancia del tema y teorías base), seguida de la definición de los objetivos (general y específicos).

Asimismo, es necesario detallar la metodología empleada, especificando el diseño del estudio (periodo, población, muestra y tipo de investigación) y la ejecución (procedimiento e instrumentos utilizados); finalmente, el documento deberá incluir el marco teórico, el análisis y reflexión de resultados, y las conclusiones que resalten las aportaciones originales de la investigación.

- **Estudios de Casos:** Reportes de hasta 6 páginas dedicados a la descripción técnica y análisis profundo de casos clínicos o situaciones particulares de relevancia para la psicología. En el Contenido debe incluir: a) Antecedentes Teóricos, b) Descripción del caso y c) Conclusiones.
- **Reflexiones sobre la práctica profesional:** El contenido es libre con un máximo de tres páginas.
- **Monografías:** Se reciben artículos con un máximo de 8 páginas, incluidos los auxiliares visuales y las referencias.
- **Ensayos:** Se aceptarán reseñas de libros, análisis de películas o documentales los cuales deberán contener Título, Ficha Técnica y Presentación de la obra, Evaluación y Conclusiones o Aportaciones. Así como el análisis de algún tema de interés relacionado con una problemática de salud mental, los cuales no deberán exceder de tres páginas.

III. Todos los manuscritos deberán incluir un documento en donde se establece que los autores aceptan libremente ceder los derechos del mismo a la revista, así como que el manuscrito es original y no ha sido publicado o se encuentra en proceso de revisión en otra revista. Este documento debe estar firmado por todos los autores.

IV. Los manuscritos que no estén en el formato adecuado serán regresados a los autores para corrección y reenvío antes de ser considerados para el proceso de arbitraje.

Los envíos del manuscrito para evaluación y su posible publicación debe ser enviados a la editora Lic. Lorena Juárez Orta al correo: editor_paradigmaicest@icest.edu.mx. Una vez cumplido el proceso editorial incluida la revisión por pares, los manuscritos aceptados serán editados de acuerdo con el formato de estilo de la revista y enviados al autor correspondencia para aprobación de la versión final.



PARADIGMA PUBLICACIÓN DE Y PARA LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA ICEST

Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, A. C.