



**UNIVERSIDAD DE NEGOCIOS ISEC**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

INCORPORADA A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
CLAVE 3172-25

"ELABORACIÓN DE INTERVENCIÓN PARA LA MODIFICACIÓN DE LA  
CONDUCTA DE MORDER EN NIÑOS DE UN AÑO A AÑO Y MEDIO: DISEÑO DE  
REVERSIÓN"

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A:  
LIZETH ORIA ESPINOZA

DIRECTOR DE TESIS  
MTRO. VÍCTOR MANUEL BECERRIL DOMÍNGUEZ

CIUDAD DE MÉXICO, A ENERO DE 2024



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE

Resumen	3
Introducción	4
Capítulo 1. Desarrollo humano	8
Capítulo 2. Conducta Condicionada	34
Capítulo 3. Modificación de Conducta: Estrategias.	57
Método	82
Resultados	96
Conclusiones	113
Referencias	124
Anexos	129

## RESUMEN

El propósito fundamental de esta tesis consistió en elaborar e implementar una intervención psicopedagógica con el fin de reducir la conducta de morder entre niños de un año a año y medio de edad que asistían al espacio educativo guardería, asignados a la sala “nido B” durante el periodo marzo – abril del año 2016. Se empleó una perspectiva cognitivo-conductual, que se apoyó en los fundamentos del Análisis Conductual Aplicado (ACA), tomando en cuenta las fases de desarrollo adecuadas a la edad, según lo descrito por Ardila en 1970. Se tomó en cuenta el diseño experimental de la conducta con la finalidad de modificar un comportamiento desadaptativo en niños de un año a año y medio. Se recolectaron datos mediante la observación de los niños en diferentes momentos del día durante dos meses y se identificó la conducta de morder, así como las conductas prosociales y adaptativas. Se seleccionaron dos casos específicos para aplicar un diseño de reversión y línea base múltiple, lo que permitió observar cambios en la conducta de uno de los niños. Se concluye que, el diseño de reversión y línea base múltiple es útil para modelar la conducta del niño mediante el refuerzo positivo, y que el rol de los docentes es fundamental en este proceso.

*Palabras clave: desarrollo del niño; comportamiento social; adaptación social; comportamiento del docente; estrategias educativas.*

## INTRODUCCIÓN

Las primeras etapas en el niño son fundamentales para su desarrollo integral. Como se sabe, el núcleo familiar es el primer entorno de contacto afectivo y psicosocial para el proceso emocional de un niño. Lo ideal es que los progenitores proporcionen un ambiente estructurado y seguro. Así como, fomentar una serie de vivencias que contribuyan al fortalecimiento de una comunicación efectiva y al estímulo del crecimiento de una variedad de destrezas, incluyendo las sociales, motoras, emocionales y cognitivas.

Durante la etapa inicial de la infancia, resulta de suma importancia el progreso cognitivo y psicológico en el marco del crecimiento físico, mental, emocional y social de los niños. Durante esta etapa, los niños desarrollan habilidades como el habla, la motricidad gruesa y fina. También, la creatividad y el pensamiento lógico. El desarrollo cognitivo ayuda a los niños a aprender a pensar, a comprender el lenguaje y a comunicarse (Papalia, Duskin Fedlman, & Martorell, 2012).

Por otro lado, el desarrollo psicosocial ayuda a los niños a incrementar sus habilidades sociales, como lo es relacionarse con otros, establecer límites y respetar a los demás. Estas habilidades son fundamentales para la vida cotidiana. Y ayudan a los niños a convertirse en adultos, para integrarse a la sociedad de manera saludable (Papalia et al., 2012).

Durante los primeros años de existencia, se pueden apreciar notables variaciones en las fases de crecimiento, tanto en las transformaciones físicas como en el comportamiento. Es de conocimiento universal que, durante los primeros meses, el desarrollo de un bebé inicia por las habilidades básicas de motricidad como lo es, el gateo o el tomar objetos. Conforme va creciendo, ya puede sentarse, levantarse, dar sus primeros pasos hasta mantenerse erguido.

Paralelamente, las habilidades sociales se presentan. El bebé comienza a mostrar interés en su entorno, respondiendo así con agrado o desagrado, ya sea a través de gestos, llanto o sonrisa. Mientras que cognitivamente, el bebé puede reaccionar a sonidos, sabores, aromas, incluso identificar personas que le sean conocidas o no; también el desarrollo emocional puede identificarse con sensaciones de enojo, felicidad o tristeza (Feldman, 2008).

Es decir, el desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y social es un periodo de cambios importantes para el desarrollo de una infancia saludable. Dado que, los niños adquieren habilidades motoras y cognitivas, además, construyen habilidades en cuanto a su capacidad de relacionarse con otras personas.

Dicho lo anterior, se plantea que la siguiente tesis surge a partir del campo educativo de la Psicología. Dicha disciplina, es relevante en el desarrollo de la primera infancia ya que, ofrece un marco de apoyo a los padres y educadores, para brindar una serie de conocimientos en la manera de instruir y desarrollar elementos para integrarse a la sociedad.

Para ello se utilizó una guardería, en la cual se había tenido contacto previo, donde se identificaron ciertas problemáticas. Una de ellas, fueron las conductas agresivas, principalmente la que se refería a morder. Por tal motivo, esta tesis surge de cuestionamientos y problemáticas que se evidenciaron al tener la oportunidad de laborar dentro de la guardería como Psicóloga titular. En este lugar, se pudo observar que, entre algunos niños de un año a un año y medio, la conducta de morder era constante.

Hay autores que han abordado el tema de conductas agresivas en la infancia desde un aspecto psicosocial, donde se coincide que se presentan comportamientos que socialmente no son bien vistos (Cerezo, 1999). Sin embargo, en guarderías, la conducta de morder en niños de un año a año y medio carece de estudios y registros públicos.

Por otra parte, la organización de la guardería apuntaba hacia el aprendizaje en todas las áreas y desarrollo integral en un marco de cuidado. La jornada estaba subdividida por actividades realizadas con el método Montessori, así como la participación en talleres con diversas actividades. Entre ellas, educativas, culturales, artísticas y deportivas. Sin embargo, al notar que los niños presentaban conductas de morder, se comenzó a analizar el tema para comprender dicha temática y elaborar una intervención psicopedagógica.

Se puede destacar que, dentro de la observación profesional y análisis que se realizó, se identificó que entre los niños de la sala “nido B”, existía la pelea por los juguetes, el material lúdico, el alimento, la atención del adulto, o cualquier otra cosa que le fuera novedoso o de su interés. Ante lo cual, ellos presentaban diversas conductas. Entre ellas, la conducta de morder, la cual constituye la temática de esta tesis.

Ante tal situación, las docentes a cargo del cuidado de los niños únicamente recurrían a expresiones verbales de desaprobación y castigo, sin profundizar en las consecuencias de dicha conducta y sin manifestar posibles soluciones. Siguiendo lo mencionado anteriormente y basado en la experiencia en un entorno de cuidado infantil, el objetivo general de esta tesis se centra en la creación y aplicación de un enfoque psicopedagógico destinado a reducir el comportamiento de morder en niños que tienen entre uno y año y medio de edad.

Grosso modo, la intervención psicopedagógica consistió en identificar a los niños que mordían a sus compañeros de manera habitual. Así como las situaciones que detonaban la conducta; siguiéndole la utilización de la técnica llamada “tiempo fuera”, por mencionar alguna. Por lo consiguiente, se tuvo como resultado, la disminución de la conducta de morder un uno de los niños a partir de la práctica y reforzamiento de conductas prosociales. Dicho dato se evidenció en la lista de control del registro de eventos, posterior a la intervención. De tal modo, esto facilitó que el niño adquiriera nuevas habilidades y desarrollara una conducta adaptativa.

Aunado a ello, el dispositivo de intervención psicopedagógica es una herramienta que posibilitará el trabajo con aquellos niños que presenten estas conductas. Al haber implementado la intervención junto con los docentes, ellos ya cuentan con una primera experiencia para poder replicar dicha intervención. Así pues, esta tesis se encuentra organizada en tres secciones, configuradas como capítulos que servirán para exponer los principales enfoques del trabajo.

El objetivo del capítulo uno, es presentar los conceptos básicos sobre el desarrollo humano a partir de la psicología hasta llegar al abordaje del desarrollo físico, motriz, cognitivo y psicosocial en niños de un año a año y medio.

En el capítulo dos se abordan brevemente los antecedentes históricos del conductismo, así como los conceptos básicos del término conducta para profundizar en las características que tiene la conducta de morder.

En cuanto al tercer capítulo, se detallan las estrategias de cambio de comportamiento y se proporciona una taxonomía conceptual de las conductas de morder, cooperar y compartir. Enseguida del capítulo tres, se menciona la metodología para la intervención de la modificación de conducta a través del diseño de reversión y línea base múltiple.

Por lo tanto, el tema que se tratará en esta tesis se convierte en un asunto de amplio interés, ya que la conducta que se aborda a lo largo de este trabajo puede presentarse con frecuencia en los espacios escolares durante la edad señalada.

Entonces, el planteamiento oportuno de soluciones ante tal situación, y previo a que se considere una problemática por ser vista como una conducta desadaptada y probablemente agresiva, es necesario determinar las razones por las cuales se presenta para continuar con acciones preventivas, instruyendo con nuevas habilidades para desistir ante la motivación que les produce morder.

## CAPÍTULO 1

### DESARROLLO HUMANO

#### ***Definición de desarrollo humano.***

Todo ser vivo recorre un proceso evolutivo en su ciclo de vida. Particularmente, el ser humano, por naturaleza, transita numerosas transformaciones, tanto de índole biológico y psicológico, así como sociocultural. Siguiendo etapas específicas de desarrollo, el individuo gradualmente adquiere habilidades y capacidades de manera continua, las cuales funcionan como herramientas de aprendizaje para garantizar su adaptación a los cambios y su integración en su entorno.

Cuando se habla de desarrollo, se pueden encontrar varias definiciones acerca de este concepto. Las cuales van desde un paradigma biológico y social, hasta paradigmas psicológicos. Lo relevante para esta investigación es hacer referencia acerca del desarrollo infantil, en particular en la edad comprendida de un año a año y medio.

Por esta razón, analizar el desarrollo en la etapa infantil, es importante debido a que se plantearán los momentos evolutivos por los cuales atraviesa el niño. Además, se indagará si existe alguna relación entre la etapa de desarrollo y la conducta de morder.

El diccionario de Psicología (Merani, 1976), señala que el desarrollo “es un cambio progresivo en el organismo, dirigido a obtener una condición final” (págs. 44-45). En lo que respecta al ser humano, ese cambio, va transcurriendo desde el momento en el cual surge el embrión y atraviesa por distintas etapas hasta convertirse en adulto.

Por otra parte, el Diccionario de Psicología y Sexología agrega otros aspectos del desarrollo. Ahí señala que el desarrollo tiene que ver con el surgimiento de conductas, de funciones, de formas, las cuales son producto de las interrelaciones entre el organismo con el medio interno y externo (Olazo García, 2003).

También, en cuanto al desarrollo, Dorsch, Bergius, & Ries (1985), coinciden con Olazo García (2003), en que la forma de conductas en los seres vivos tiene modificaciones. Entonces, lo que tienen en común estas definiciones de desarrollo es que, su estudio es a través de diversos cambios agrupados en la maduración y evolución del ciclo vital. Dichos cambios son ascendentes y persiguen un trayecto ordenado.

En el texto, “Panorama general del desarrollo”, Sarafino & Armstrong (1991), mencionan que previo al siglo XX, las investigaciones acerca de la infancia, niñez y adolescencia se realizaban de manera separada. Posteriormente, con el surgimiento de la Psicología del desarrollo, fue posible categorizar dichas etapas, agregando la adultez y vejez como parte del ciclo de vida subsecuente en el desarrollo humano.

Estos autores, también señalan que, la Psicología del desarrollo no solo puntualiza en la clasificación de edades para identificar etapas del ciclo vital. Su campo de investigación científica también abarca las transformaciones que un organismo tiene físicamente, en su conducta, así como cognitivos y de personalidad.

Acompañando la exposición anteriormente presentada y considerando los aportes de Berk (2001), se puede añadir que, la Psicología del desarrollo se ocupa de estudiar, describir y comprender cada una de las etapas con los procesos de transformación que conllevan el crecimiento de cada persona.

En consecuencia, ya que el desarrollo humano atraviesa sucesivas transformaciones físicas, de comportamiento y pensamiento, cabe señalar que las mismas ocurren desde el inicio de la infancia. Lo cual tiene relevancia para el planteamiento del problema de esta tesis.

Tomando en cuenta las opiniones de los autores ya mencionados como Merani (1976), Olazo García (2003) y Dorsch et al., (1985), se puede construir la idea que el desarrollo de un bebé sigue un transcurso de madurez; que, con el paso del tiempo, va adquiriendo capacidades y dominando habilidades, las cuales se afianzarán en cada

etapa de su vida. Además, no es recomendable restringir y considerar únicamente que el desarrollo pertenece a un estatuto filogenético. Sino que, depende también de otros contextos.

Para Papalia, Duskin Fedlman, & Martorell (2012), existen tres dominios fundamentales en la etapa infantil: Al desarrollo físico, le pertenece todo crecimiento que se produzca. A modo de ilustración, es posible apreciar cambios en la fisiología corporal, la estructura cerebral y el desarrollo de habilidades sensoriales y motrices.

El avance del desarrollo cognitivo guarda relación con el crecimiento de las actividades mentales, como el pensamiento, la concentración, la memoria, el aprendizaje, la comunicación, el razonamiento, la percepción y la capacidad creativa. Mientras que, el desarrollo psicosocial, refiere a la interacción del ámbito personal, emocional, así como la interrelación con los otros, y la formación de vínculos dentro de su medio ambiente.

Para caracterizar las fases de desarrollo según las categorías definidas por Papalia y colaboradores (2012), que comprende desde la etapa prenatal hasta aproximadamente los tres años del niño, se adaptó la tabla número 1. Esta tabla, considera particularmente la franja de edad relevante para este estudio, que comprende de un año a año y medio de edad.

Es esencial tener en consideración estas etapas de desarrollo, ya que los niños desenvuelven diversas habilidades considerando el enfoque psicosocial. Por ello, en la Tabla del crecimiento, la etapa del nacimiento hasta los tres años es significativa, ya que ofrece una descripción detallada de los diversos aspectos del desarrollo que suceden en este periodo significativo de la vida humana. Por tanto, dicha tabla proporciona una visión completa del desarrollo físico, cognitivo y psicosocial durante esta fase crítica de la vida.

### **Modelo Físico.**

A continuación, se explicarán las características físicas que presentan los niños de un año a un año y medio, según los aportes de Gesell (1958) y Ardila (1970). Este apartado, no pretende tener un desarrollo exhaustivo, sino que solamente procura describir algunas de las características centrales de esta etapa.

Adicional a esto, es importante comentar que, las ideas presentadas de Gesell (1958), puedan ser consideradas obsoletas en algunos aspectos debido a los avances en el estudio del desarrollo infantil. Sin embargo, se considera que aún son un punto de referencia útil para comprender de manera general las características cronológicas del desarrollo infantil en la edad de un año a año y medio.

Además, sus aportaciones en los procesos de maduración y desarrollo, centrados en la conducta y motricidad en niños, han influido en investigaciones posteriores. De tal manera que es relevante tener en consideración que el desarrollo infantil sigue siendo un tema vigente y en constante evolución.

Desde el momento en que un bebé nace y sale del vientre materno, inicia un proceso continuo de maduración que atraviesa múltiples periodos de cambio. El primer año de vida, es un periodo trascendental, ya que a medida que transcurre el tiempo, el bebé adquiere nuevas habilidades que le proporcionan una base sólida para enfrentar los desafíos que vendrán.

Con el objetivo de comprender la dinámica del desarrollo que corresponde a la edad de un año a año y medio, a continuación, se presentará la sucesión caracterológica propuesta por el Psicólogo y Pediatra Arnold Gesell, basada en su amplio trabajo y estudio con niños derivado de sus observaciones.

Tabla 1. Desarrollo humano en la etapa del nacimiento hasta los tres años.

Etapa	Desarrollo físico	Desarrollo cognoscitivo	Desarrollo psicosocial
Prenatal (concepción al nacimiento)	Se origina la fecundación ya sea de manera natural o por otra vía. Se conjuga la carga genética formándose los órganos vitales al igual que el desarrollo cerebral. Aquí inicia el crecimiento ascendente físico de la vida influenciado con el medio ambiente desde el inicio.	Progresan las capacidades de los procesos mentales.  Es una capacidad que se va desarrollando por medio de la estimulación sensorial recibida de lo externo.	El bebé es capaz de percibir y responder a la interacción que ejerce la madre por medio de la voz.
Infancia (nacimiento a tres años)	Al nacer, el sistema corporal y los sentidos trabajan progresivamente. El cerebro aumenta su complejidad y es receptivo a toda influencia del medio ambiente. Con rapidez aparece el crecimiento físico y desarrollo de las habilidades motrices.	A partir de las primeras semanas se puede recordar y aprender, mientras que, finalizando el segundo año, inicia el desarrollo de la capacidad para la resolución de problemas y uso de símbolos. Con rapidez, se inicia el uso del lenguaje y comprensión.	Inicia la formación de vínculos con los padres y otros. Ya es capaz de ser consciente de sí mismo.  Se presenta el cambio de la autonomía para abandonar la dependencia. Comienza a interesarse por sus pares.

La información expuesta en esta tabla fue adaptada de Papalia et al., (2012) y modificada por Oria (2023).

De acuerdo con Gesell (1958), durante el período comprendido entre un año y quince meses de edad, el niño desarrolla la capacidad de gatear, utilizando sus manos y rodillas como apoyo, lo que le motiva a intentar ponerse de pie y dar sus primeros pasos. En aproximadamente cuatro semanas, logra caminar de manera más estable. Además, durante este tiempo, comienza a experimentar con la manipulación de objetos, como pelotas, cucharas o cubos, explorando su orientación espacial al apilarlos o colocarlos en ubicaciones adecuadas.

Cuando el bebé alcanza la edad de doce meses, comienza a expresar emociones y a ser consciente de ellas. Ello facilita su relación con el medio que lo rodea y posibilita la formación de relaciones más sólidas con quienes le rodean. Al llegar a los dieciocho meses, empieza a desarrollar una mayor capacidad para entender instrucciones sencillas por parte de los adultos, lo que le lleva a imitar nuevas acciones y a incorporarlas a su conjunto de hábitos y habilidades (Gesell, 1958).

Ardila (1970), señala que cuando un niño repite una acción y recibe elogios por ello, esto puede motivarlo a seguir realizándola, ya que la considera una acción aceptable. En este sentido, se entiende que a los dieciocho meses comienza la percepción de las interacciones sociales y el intercambio verbal, lo que contribuye a que el niño sea receptivo ante la comunicación y las emociones de los demás.

Estos aspectos son fundamentales para la adaptación del niño al medio social, ya que promueven el desarrollo de herramientas y habilidades necesarias para que pueda construir su identidad psíquica y conductual, así como su propio estilo de relacionarse con los demás.

En relación con las contribuciones de Gessel (1958), es importante mencionar que a los dieciocho meses, el niño experimenta varios puntos de desarrollo. Su estatura incrementa de 5 a 7 centímetros, alcanzando una medida de entre 75 y 80 centímetros, mientras que su peso oscila entre los 9 y los 12 kilos.

Además, el niño comienza a dormir regularmente 13 horas al día y solo toma una siesta, a diferencia de cuando tenía un año de edad, donde solía tomar de 2 a 3 siestas. En cuanto a su motricidad, el niño logra tener movimiento y equilibrio parcial de las piernas para poder caminar con ritmo por sí mismo. También puede dominar el empuje o arrastre de algún juguete con ruedas sin apoyo, aunque aún no puede correr.

Respecto a su capacidad visoespacial, el niño puede discriminar los espacios y formas de los objetos y juguetes, identificando en qué lugar se encuentran y a qué pertenecen. También puede reconocer imágenes y su significado, aunque no sea capaz de nombrarlas. Además, comienza a ser más individual y discriminatorio en su percepción, pudiendo identificar partes de su propio cuerpo.

Conforme el niño sigue interactuando con los demás, empieza a participar en el juego espontáneo y generalmente defiende lo que le corresponde. Su locomoción le impulsa a seguir explorando su entorno, al tiempo que puede diferenciar entre él y los demás. Se le presentan actividades nuevas, como cooperar con los “favores” que se le piden, ya sea buscar o llevar objetos.

Estas vivencias, contribuyen al desarrollo de su temperamento y su capacidad para desenvolverse en contextos sociales. Finalmente, según Gesell (1958), a la edad de un año a un año y medio, el niño aún no comprende completamente la noción de limpieza o suciedad. Es en esta fase cuando inicia el proceso de entrenamiento para el control de esfínteres, donde los adultos desempeñan un papel de apoyo y guía, tanto en términos verbales como en su comportamiento, ayudan al niño a aprender a comunicar sus necesidades y a realizar esta acción de manera autónoma con el tiempo, prescindiendo de la asistencia del adulto.

En esta línea, es relevante subrayar que las transformaciones que tienen lugar durante este período, los logros son el resultado de procesos de desarrollo natural y no solo de factores genéticos y biológicos.

Además, es fundamental señalar que el entorno social en el que el niño se desarrolla desempeña un papel fundamental en la adquisición de habilidades, capacidades y competencias. Y la presencia de los padres, educadores u otros participantes es esencial para este proceso evolutivo.

### **Explorando la maduración de la mandíbula.**

En este punto se hace relevante señalar que el desarrollo de la estructura craneal, particularmente de la mandíbula es un proceso esencial para el correcto desarrollo de la dentadura y la masticación en los niños. Para dar un orden a las ideas orientadas a la cavidad oral y sus partes, se ha decidido desarrollar el subtema de la anatomía mandibular.

En relación con la anatomía fisiológica de la mandíbula, según Watson & Lowrey (1965), el crecimiento de la mandíbula comienza con el cartílago hialino de los cóndilos y el tejido conjuntivo fibroso que lo recubre, lo que permite que la mandíbula se alargue y sus ramas se desarrollen. Posteriormente, los cóndilos crecen hacia arriba y hacia atrás, lo que le da a la mandíbula su posición hacia abajo y adelante, uniéndose con la base del cráneo.

### ***Anatomía fisiológica de la mandíbula.***

Siguiendo la perspectiva de Rizzo (2011), los cóndilos experimentan un crecimiento ascendente y posterior hacia atrás, conectándose con la base del cráneo para propiciar la formación del espacio destinado a los molares, seguido por el desarrollo de los demás dientes. Después del nacimiento, la hendidura del coronoide empieza a definirse, permitiendo el crecimiento de los músculos. Cuando el bebé succiona, traga o se comunica verbalmente, el hueso adquiere su configuración adulta.

El hueso maxilar conecta la mandíbula con la pared y la parte inferior externa de la cavidad nasal, dando lugar al paladar superior cuando se combina con el hueso palatino. Simultáneamente, estos huesos se fusionan en la sutura intermaxilar, que es la

región donde se encuentran los dientes en la parte superior de la mandíbula (Rizzo, 2011).

### **Mecánica y movimiento fisiológico de la mandíbula.**

Entre los seis meses hasta los dos años brotan alrededor de 20 dientes, los cuales son temporales. Posteriormente, aparecen los que sustituyen a los temporales de forma permanente. La dentición inferior inicia cuando los tejidos ectodérmicos y mesodérmicos interactúan en los primeros años. (Watson & Lowrey, 1977). En la tabla 2, se incluye la sucesión dental del maxilar superior e inferior en la edad de un año a año y medio como complemento de lo ya mencionado.

### ***Modelo psicomotor.***

En esta sección, se mencionan brevemente algunos aspectos del desarrollo psicomotor que tiene un niño cuando se encuentra comprendido entre el año a año y medio de edad. Es esencial considerar que la psicomotricidad, se centra en examinar el desarrollo paralelo de las capacidades cognitivas y motoras, considerando la interacción entre el individuo y su entorno.

Es decir, dicha disciplina se encarga de explicar cómo los movimientos corporales contribuyen al desarrollo de habilidades motoras, cognitivas y sociales. Además, contribuye a comprender cómo las experiencias pueden influir en el desarrollo posterior de las primeras etapas de la vida del niño.

En la opinión de la Psicóloga Meece (2000), el desarrollo motor consiste en controlar movimientos corporales para poder desplazarse. Desde el nacimiento, el lactante tiene los sistemas neurológicos y musculares que le permiten moverse, reaccionar e iniciar el proceso del aprendizaje. Por ejemplo, el sistema muscular, respiratorio, los reflejos. Las respuestas a estímulos visuales y auditivos le permiten al recién nacido interactuar con su entorno.

Tabla 2. Determinación radiográfica del desarrollo serial de los dientes del maxilar superior e inferior.

Nivel de edad	Calcificación coronal	Erupción	Terminación de las raíces
1 año	Extremidades unidas en círculo, primeros premolares 1/5 – ¼ incisivos internos externos 1/7-1/6	Primeros premolares	Ninguna
16 – 18 meses	1/3, primeros premolares 1/4 - 1/3, incisivos internos externos 1/7 - 1/6 caninos	Primarios adicionales caninos	Primarios Internos y externos se completan

Esta tabla adquiere importancia ya que en el proceso en el cual hacen erupción los dientes, los bebés experimentan una mayor sensibilidad en la región oral. Tan pronto como los dientes empiezan a emerger, es común que los bebés introduzcan objetos en su boca como parte de su exploración sensorial. Esta acción de manipular objetos para luego llevarlos a la boca se puede indicar como un precursor en el desenvolvimiento de la conducta de morder. Dichas informaciones presentadas en esta tabla han sido elaboradas con base en Watson & Lowrey (1965, p. 366).

Desde la descripción de Griffa (1999), el bebé posee reflejos que son innatos para protegerse. Cuando las respuestas dejan de ser por reflejo, manifiesta su motricidad sacudiendo brazos y piernas. Además, emite sonidos conocidos como balbuceo, pasando de un “guu” o “coo” a expresión de sílabas como “da” o “ba” porque su cerebro comienza a madurar al igual que la cavidad bucal.

Es a partir de los cinco meses que el tono muscular se fortalece. Esto se constata cuando se observa que el bebé se mantiene en una posición boca abajo girando su cabeza. Al estar boca arriba en estado de reposo, extiende sus piernas y rodillas abriéndolas a los lados y pataleando.

Al sexto mes puede girar su cuerpo. Permanece sentado apoyándose con un ligero sostén y aunque puede irse de lado, conserva la posición de su cabeza con firmeza. En el séptimo mes, se observa que los músculos erectores de la columna vertebral también adquieren fuerza junto con los glúteos. Esto le ayuda a sentarse por sí mismo sin ningún apoyo más adelante. Esta postura lo estimula para extender sus manos en forma de “gancho”, tomar objetos y llevarlos a su boca. También puede arrastrarse en lugares planos debido a que su fémur gira internamente y sus rodillas comienzan a alinearse hacia adelante.

Según esta autora, la motricidad fina comienza a desarrollarse desde el nacimiento y continúa gradualmente acompañando el crecimiento. La relevancia central de la destreza manual reside en su capacidad para impulsar el desarrollo de habilidades motoras básicas y la coordinación. Lo cual es fundamental para llevar a cabo tareas cotidianas como tomar el lápiz, utilizar el tenedor, amarrar las agujetas. Las tablas 3 y 4 fueron adaptadas para resumir las habilidades motoras y el proceso madurativo que corresponde a la edad de un año a año y medio.

Papalia et al., (2012), señalan que, entre los siete y ocho meses, el niño inicia la marcha. Aunque sus pasos son desequilibrados y breves, sus piernas son de mayor tamaño en comparación con el tamaño de su cabeza y tronco.

Tabla 3. Habilidades motoras del recién nacido hasta los dieciocho meses.

Edad	Habilidades
Recién nacido hasta los 6 meses	Reflejos innatos. Toca y puede llegar a alcanzar los objetos. Puede sostener elevada su cabeza mientras está boca abajo.
De los 6 meses a los 12 meses	Los reflejos comienzan a disminuir ya que sólo duran algunos meses. Posteriormente regresan, pero ya controlados de forma consciente. Puede arrastrarse, gatear y sentarse. También comienza a sostenerse de objetos y en conjunto el movimiento de pinza con la mano.
De los 12 meses a los 18 meses	Con la locomoción, comienza a dar los primeros pasos (algunos previamente iniciaron el gateo). El bebé, consigue una posición erguida sin ayuda, quedándose de pie. Con el dedo índice y pulgar logra hacer la pinza. Ha adquirido mayor fuerza en su tono muscular. Así que, podrá correr, incluso subir escaleras.

La información ampliada de la tabla fue tomada de Griffa (1999) y modificada por Oria (2023). Respecto a la Tabla 3, la información que contiene es sumamente relevante, ya que ofrece una descripción minuciosa de las habilidades motoras que se desarrollan en los bebés, desde su nacimiento hasta los dieciocho meses. Este conocimiento resulta esencial, ya que permite comprender y seguir de cerca el progreso motor de los bebés mientras que avanzan en edad.

Tabla 4. Finalización del proceso madurativo motor por meses.

Durante el primer mes	Boca
Durante el cuarto mes	Cabeza, cuello y hombros
Durante el séptimo mes	Tronco, brazos y manos
Durante el décimo mes	Piernas, pies y dedos

La información de esta tabla fue tomada de Griffa (1999).

La Tabla 4, ofrece una concisa explicación del desarrollo motor a lo largo de los meses. De acuerdo con esta tabla, el progreso en el desarrollo motor se lleva a cabo en distintas etapas durante los primeros meses de vida.

Por último, tal vez queda hacer un breve comentario. Se puede considerar que cuando el bebé realiza movimientos, esto es un indicador de maduración corporal y muscular. Ya que sus movimientos serán ascendentes, tendrán mayor organización y control, a modo que, posteriormente, le sirva como una preparación para que logre realizar tareas más complejas como caminar, correr, saltar, etc.

### ***Modelo cognitivo.***

Este apartado está dedicado a exponer uno de los elementos fundamental de la vida humana, se trata de la cognición. Dicho proceso, permite interactuar con el entorno y comprenderlo. Como rama de la psicología, Anderson (2001), señala que la cognición estudia los procesos de pensamiento a lo largo de toda la vida, desde el nacimiento hasta la vejez. Favorece el aprendizaje y adaptación al mundo que nos rodea. Este proceso es complejo, no sólo se limita a la utilización cerebral, sino que, también están incluidos otros sistemas como el endócrino, el sistema inmunológico y el sistema cardiovascular.

Con esto se quiere decir que, dichos sistemas colaboran entre sí para procesar información del entorno, lo que permite reaccionar ante situaciones cotidianas. Esta disciplina posee un campo de investigación importante ya que contribuye a la comprensión de cómo el ser humano adquiere y desarrolla habilidades que involucran al pensamiento.

También se señalan algunas definiciones comunes en del área de la Psicología. Esto con la finalidad de ampliar la comprensión acerca de este campo de estudio. Para Craig (1999), la cognición es un hecho que incluye procesos de pensamiento, aprendizaje y percepción (citado por Sánchez & Sellabona, 2003).

El diccionario de Psicología (1979), menciona que a través del proceso de cognitivo se adquiere un conocimiento que sucede al pensar, memorizar, aprender, imaginar y percibir.

Otra definición que el diccionario de términos Psicológicos fundamentales proporciona es que, la cognición es “el procesamiento consciente de pensamientos e imágenes” (Bruno, 1986, p. 47).

Por su parte, la Psicóloga Natalia Consuegra Anaya (2010), menciona en su diccionario de Psicología que la cognición interviene en el pensamiento de un individuo para valorar acontecimientos actuales, temporales o del pasado.

Entonces, el proceso cognitivo es una herramienta que ayuda a tomar decisiones. Pensar en las acciones llevadas a cabo y enfrentar los desafíos que puedan surgir a lo largo del transcurso de la vida. Es decir, se desarrolla la habilidad de pensamiento autocrítico para tener una perspectiva más amplia de contextos, evaluar situaciones y tomar decisiones.

La similitud entre estas definiciones es que el ser humano recurre a la conciencia para procesar su entorno al momento de inspeccionarlo. Con esto se quiere decir que, el pensamiento procesa de manera singular hechos, objetos e imágenes para lograr su comprensión y registrar lo que observa, reconoce, toca, escucha y aprende. De manera consciente lo conceptualiza e integra a funciones cotidianas tanto individuales como sociales.

En otras palabras, a través del proceso de pensamiento se lleva a cabo la identificación y análisis del entorno, dándole un sentido o conceptualización. Esto se realiza mediante la percepción. En relación con este tema, de acuerdo con Labinowicz (1998), se señala que los individuos interpretan la realidad utilizando su comprensión, lo cual involucra una variedad de procesos cognitivos, como la percepción, el pensamiento, la memoria, la concentración, la imaginación, las emociones y el razonamiento.

De tal manera que, utiliza estos puntos de referencia en conjunto con su propia subjetividad para reconstruir, interpretar y dar sentido a cada situación que se le presente. También se podría plantear que, aquello que permanece fuera del campo

mental, el pensamiento, ejecuta un trabajo de comprensión, asimilación y aprendizaje para reconstruir el mundo externo. Además, la cognición es una parte fundamental para el desarrollo porque también ayudan a explicar cómo los estímulos externos se procesan en el sistema cerebral.

En contraste, Craig y Baucum (2009) argumentan que el avance de los procesos cognitivos se produce a medida que el sistema nervioso central participa en la constante recepción y procesamiento de información. Este proceso implica la comprensión de cómo el cerebro recibe, interpreta, modifica y almacena datos con el fin de generar aprendizaje, habilidades y conductas.

Asimismo, esta etapa implica también la conexión entre la percepción propia y el contexto social. En otras palabras, la construcción del "Yo", se moldea a través de la interacción y la influencia del entorno social. Esto conduce a la formación de un autoconcepto que se expresa en consonancia con las creencias personales (Craig & Baucum, 2009).

Entonces, las características de las respuestas y conductas son singulares, pero se equiparán por la influencia de las experiencias sociales que el ser humano tiene, por tanto, puede evaluar su comportamiento, analizarse a sí mismo y a otros.

### ***Aportación teórica del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget.***

Meece (2000), hace referencia de la perspectiva de Piaget en relación con el crecimiento cognitivo. Con ello resume que, universalmente, durante el desarrollo infantil, el conocimiento se construye a través de un proceso progresivo, pasando por etapas de aprendizaje sin omitir alguno.

También se rescata que al participar con Alfred Binet en su laboratorio aplicando pruebas de inteligencia, Piaget se interesó por analizar las respuestas erróneas en vez de los aciertos. Él creía que los equívocos podían revelar más acerca de los procesos

cognitivos porque se relacionaban con las limitaciones individuales. Esto le permitió identificar en qué áreas los niños necesitaban mejorar para el desarrollo pleno de sus capacidades cognitivas.

Además, explicó que los patrones de pensamiento de un niño son diferentes al de un adulto. El niño percibe su entorno de una manera innovadora, creativa y curiosa. Cuando el niño realiza el trabajo de aprendizaje, el proceso cognitivo percibe y asimila la nueva información, ya que la mente mantiene un lugar activo para que el aprendizaje no se limite. Mientras que, en la edad adulta, la tendencia es a pensar de manera más razonable y lógica.

Entonces, el pensamiento interpreta lo que se está conociendo, mientras que, lo ya conocido por medio de una experiencia previa, no tiene modificación alguna. A esto, Piaget lo llamó esquemas y para él es una estructura mental encargada de “organizar” el conocimiento a través de la interacción con el entorno, permitiendo comprender y recordar la información que se recibe (Meece, 2000).

Como notas de cierre de las ideas y conceptos centrales plasmados en este apartado, se puede decir que, un niño ante un estímulo nuevo realiza un trabajo de acomodación para integrarlo a su repertorio perceptual. En este momento de ajuste, el niño aprende a darle una interpretación de reconocimiento a los nuevos elementos perceptuales y conceptuales, categorizándolos en esquemas nuevos o integrándolos con los ya existentes.

### ***Modelo psicosocial.***

Esta última sección se dedica a plantear ciertos aspectos psicosociales, que puedan evidenciar por qué el contexto social es importante para el desarrollo humano. El contexto social se refiere al círculo más cercano donde una persona vive y se desarrolla. Es un entorno vital para el desarrollo de la infancia, ya que por medio de las

relaciones sociales los niños adquieren conocimientos, habilidades y formas de comportamiento.

Anteriormente, se señaló que el proceso cognitivo incluye el aprendizaje y también lo favorece, en palabras de Anderson (2001) y Craig (2009). Esto, con la premisa de que hay un trabajo de recepción, registro y comprensión de la información que se recibe. Partiendo de ello, entonces, el proceso cognitivo sirve como enlace para aprender.

A fin de iniciar el desarrollo de este apartado, a continuación, se mencionan algunas definiciones sobre aprendizaje, que servirán como punto de partida para el análisis posterior.

Desde el punto de vista de Shaffer (2000), el aprendizaje, se da mediante la interacción que se tiene con el entorno. Con esto, surgen cambios con fines adaptativos en la conducta, pensamiento y emociones. En cuanto al entorno, refiere al espacio o contexto donde las personas interactúan entre sí, y la influencia que tienen las relaciones humanas en la manera de vivir. Conforme a la explicación de Thorpe (1956), “el aprendizaje, es un proceso que se manifiesta por cambios adaptativos de la conducta individual como resultado de la experiencia” (citado en Ardila, 1970, p. 18).

En contraste, Ormrod (2005), argumenta que el aprendizaje representa una transformación perdurable en el comportamiento que surge a partir de la experiencia. Estas definiciones comparten la idea de que aprender implica, percibir y asociar las experiencias con el entorno. Ese decir, pasa por una modificación para generar un nuevo registro y manifestarlo a través de la conducta con fines adaptativos. De igual manera, cabe preguntarse *¿De qué forma se relaciona el aprendizaje con el contexto social?*

Maier (1991), propone que, las primeras experiencias que tiene un bebé durante la primera infancia con la sociedad se dan por medio de su cuerpo. Explica que el contacto físico tiene una importancia significativa en los aspectos psicológico, emocional

y conductual porque al incluirse las caricias o abrazos, esto es una forma de comunicación entre los progenitores y el bebé – niño.

En otras palabras, si se considera la secuencia que tienen las etapas del desarrollo físico, motriz junto con los procesos cognitivos, paralelamente, se introduce al niño a un proceso de socialización, porque se le enseña a relacionarse con los demás. En ese contexto, y mediado por el adulto, el niño aprende a expresar emociones. Lo cual, es significativo porque a partir de esto se presentan las pautas psicológicas de la conducta social ulterior.

Tomando en cuenta que el primer lazo social que se construye es mediante la presencia de los progenitores, en el transcurso del aprendizaje, la figura del adulto funciona como apoyo en el proceso de imitación, ayudándole al niño a asimilar y comprender las situaciones que le rodean.

Entonces, el papel que desempeña el adulto es muy importante porque ayuda al niño a desarrollar habilidades básicas de interacción. Como pueden ser, el respeto, la cooperación, o la empatía. De tal manera que, al modelar instrucciones verbales, reforzando conductas bien vistas socialmente y al corregir aquellas que no lo son, el niño puede desarrollar relaciones positivas con otros niños y adultos.

Por su parte, Meece (2000), señala que a través de las acciones sociales los niños incorporan las herramientas culturales, como puede ser, la escritura, el arte, entre algunas por mencionar.

Aquí, se pone en evidencia que el campo cognitivo y social están fuertemente interconectados con los procesos cognitivos. Porque depende del entorno social en el que un niño se desarrolla, para que tenga un acercamiento al aprendizaje y continúe ampliando sus habilidades. Desde esta perspectiva, también se puede afirmar que en la interacción que se sostiene entre el niño y el adulto, el aprendizaje sucede de manera natural.

Es decir, el aprender no sólo se da en el contexto escolar, sino que también el niño aprende progresiva y espontáneamente mientras piensa, observa, toca, escucha, o incluso al jugar. El proceso de aprendizaje conlleva la alteración de la percepción y el comportamiento a través de la interacción con el entorno, con el propósito de adecuarse a los requisitos y exigencias de la vida.

Se entiende que el adulto puede contribuir al aprendizaje del niño guiándolo para comprender información básica. Esto se puede lograr al proporcionar una explicación clara y comprensible, utilizando actividades lúdicas y juegos. Incluso, se pueden ensayar situaciones sociales comunes para que el niño aplique sus conocimientos de manera natural.

Pero, por otro lado, el adulto, siendo el referente para guiar al niño en su proceso de aprendizaje, es necesario destacar que, también en una etapa anterior fue instruido acerca de cómo ser, estar, y vivir. Por lo cual se plantea ¿En dónde inicia el ciclo de aprendizaje si estos referentes también fueron instruidos? Y ¿Ese ciclo de aprendizaje ha sufrido modificaciones, o ha permanecido intacto a lo largo del trayecto de la vida de este adulto?

Por ejemplo, Bandura y Ribes Iñesta (1980), argumentan que las conductas exhibidas por las personas se adquieren mediante la observación y la influencia de modelos a seguir. Al presenciar las acciones de otros, se genera una representación de cómo llevar a cabo esa conducta, y esta representación actúa como una referencia para la acción.

Esto conlleva que, cada persona tiene la capacidad de adquirir conocimiento al observar las acciones de otros, lo que se denomina comúnmente como aprendizaje mediante la imitación. Cuando los niños observan a otros, aprenden a comportarse de igual modo.

Además, esto también resulta aún más relevante debido a que, permite a los padres y docentes a incentivar ciertas conductas deseadas y desalentar otras que no son deseadas. El adulto se convierte en un modelo de enseñanza para quienes tienen menor edad, así como mínimas experiencias en un contexto social.

Resulta claro que el contexto social tiene una influencia directa en el desarrollo de vínculos sociales entre los sujetos. Dicha interacción, puede proporcionar una variedad de experiencias como conocer personas, tener conversaciones que resulten de interés o compartir ideas y opiniones.

Llegado a este punto, Mújina (1990), comparte algo semejante en cuanto a que, “los actos, actividades y/o conductas que el niño relaciona y procesa instruido por el adulto, le permite construir la base de su desarrollo psíquico” (p. 68).

La importancia de abordar el tema del contexto psicosocial en la etapa del desarrollo infantil radica en que, es un proceso que influye en la formación de la personalidad en un niño. Por las ideas expuestas previamente, se entiende que el aprendizaje social, se basa en la noción de que un niño puede adquirir la capacidad de comportarse conforme a las normas sociales al observar a otros que ejercen de modelos en su ambiente.

Entonces, vincularse con otros, también es un proceso fundamental para la construcción de la personalidad en un niño. El contexto psicosocial, es un aporte significativo y esencial para el desarrollo de los niños. La vinculación temprana que tienen con otras personas apunta a una preparación para desarrollar sus futuras relaciones interpersonales.

Dicho entorno, es el inicio de la interacción entre semejantes por medio de la experiencia. A su vez, se aprenden y desarrollan habilidades sociales para formar una red de conductas adecuadas en el marco social.

### ***El juego en el entorno social.***

Asimismo, el juego tiene un papel esencial en el proceso de integración social, ya que ofrece una ocasión para relacionarse tanto con otros niños como con el entorno que les rodea. Ya se mencionó que un modo de aprender es observando a otros, es decir, imitando comportamientos para reproducirlos.

Al respecto, Mújina (1990), afirma que, durante los primeros meses de vida inicia la actividad emocional. Se construye el vínculo con los progenitores. Conforme el tiempo avanza, el bebé, también dirige su atención a los objetos para interactuar con ellos. Una vez llegada la etapa preescolar, su vinculación con los demás es en la actividad del juego.

La actividad del juego en el contexto social es relevante para el desarrollo infantil porque no sólo se fortalecen las habilidades interpersonales, sino también físicas y cognitivas. Jugar, promueve la creatividad e imaginación, así como la cooperación con los demás, ya que el niño practica habilidades de comunicación. Además, jugar también es una manera en la que el niño explora su entorno y descubre nuevos escenarios de la vida.

Por otro lado, Gross, (citado en Aguayo, 1925), afirma que el juego cumple una función biológica. El niño se prepara para las situaciones formales y de utilidad que conforman parte de la vida. Es decir, al simular una actividad divertida, el niño se entrena para desarrollar habilidades necesarias a fines de sobrevivir en el futuro.

Para afianzar lo dicho, tómesese en cuenta lo que Bandura & Walters (1963) mencionan: “al aprendizaje social se le llama imitación” (p. 95); en otras palabras, la imitación es una forma de aprendizaje que ayuda a comprender y adaptarse al entorno social por medio del comportamiento.

En el transcurso del aprendizaje, la figura del adulto funciona como apoyo en el proceso de imitación, ayudándole al niño a asimilar y comprender las situaciones que le rodean. Entonces, imitar comportamientos sociales es de gran utilidad, ya que el niño aprende nuevas destrezas a través de lo que observa para ejecutar diferentes formas de convivencia.

Griffa (1999), resalta que la imitación se relaciona con los alcances que un niño tiene a su edad evolutiva porque su proceso intelectual y afectivo se encuentra en desarrollo. Por tanto, lo que se percibe, se reproduce en un comportamiento.

Esto es significativo para alcanzar una mejor adaptación en su contexto social porque favorece el registro de conductas. Lo que acontece es que, la imitación está relacionada con un progreso madurativo de carácter natural, de acuerdo con las representaciones que se observan.

En efecto, se considera que, tales fundamentos representan la herencia de comportamientos asignados por quienes funcionan como modelo para un bien común y coexistir entre seres que interactúan en un entorno social. Logrando que un niño se ajuste a las exigencias de las pautas sociales con fines adaptativos ya que, al establecer normas y principios, el niño es instruido a seguir dichos principios para mantener una convivencia armoniosa tanto con sus pares y con los adultos.

Desde este enfoque, es importante considerar la actitud que los padres adoptan en relación con los comportamientos lúdicos de sus hijos. La cual, ejerce gran influencia en los niños, para manifestar conductas sociales. Dado que, el referente de comportamientos aceptables proviene de estas figuras y son significativas porque se ha creado un vínculo afectivo.

Ahora bien, Farver (1993); Miller & Garvey (1984); O'Connell & Bretherton (1984), señalan que, la figura materna es quien inicia el juego al simular situaciones cotidianas. Así, el niño logra ser empático con las verbalizaciones de la madre para que reproduzca respuestas y comportamientos. Tales sugerencias que la madre verbaliza estimulan la creatividad e imaginación del niño. Citados en Hughes (2006).

De esta manera, le proporciona herramientas para interactuar en el medio social, siendo un estímulo para trabajar en equipo o tomar decisiones, por mencionar algunas particularidades. El juego, en sí mismo, muestra diversas características que evolucionan según la etapa de desarrollo. La Tabla 5, ofrece una representación del nivel de juego característico de los niños de 12 a 18 meses de edad. Es importante considerar los ejemplos que se destacan en la tabla porque permite brindar herramientas a los observadores.

Por su parte, Haight y Miller (1992), señalan que “mediante el juego simulado, se desarrolla una relación e interacción placentera entre padres e hijos”. (p. 73). Los adultos, tienen un rol primordial en promover el desarrollo de aptitudes sociales en los niños. También, tienen la oportunidad de compartir sus experiencias y conocimientos, lo cual puede ser un pilar para aquellos que cuentan con habilidades menores. Los adultos, como compañeros de juego para los niños, son un nexo indispensable en la infancia para el progreso de las emociones y cognición.

Al involucrarlos en situaciones simuladas, se les entrena para que adquieran destrezas útiles en el futuro. Además, estimulan la imaginación, así como su capacidad de comunicación al identificar y expresar sentimientos para comprender su entorno.

El desarrollo humano, se describe como la serie de cambios evolutivos que un organismo experimenta durante su ciclo vital. En el caso del ser humano, este proceso comprende alteraciones en aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales, junto con la adquisición de aptitudes y destrezas que facilitan su ajuste a las transformaciones y su incorporación en su entorno.

Tabla 5. Niveles de juego social y juego social simulado entre los 12 y 18 meses de edad.

Juego social	Juego social simulado
<p>12 a 15 meses</p> <p>El juego es similar, con contacto visual y/o intercambios de conducta social, como sonreír o vocalizar. Un niño reconoce a otro como posible compañero de juego.</p>	<p>12 a 15 meses</p> <p>Se realizan actividades simuladas cerca de otro niño, pero el segundo niño no reacciona de manera alguna ante el juego del primer niño.</p>
<p>15 a 18 meses</p> <p>Los niños participan en intercambios sociales mientras participan en la misma actividad social. Por ejemplo, sonríen y vocalizan mientras juegan juntos en el arenero.</p>	<p>15 a 18 meses</p> <p>Los niños participan en actividades fingidas similares o idénticas mientras hacen contacto visual. Por ejemplo, ambos empujan muñecas en carriolas de juguete.</p>

La información ampliada de la tabla fue tomada de (Hughes, 2006, p. 82) y modificada por Oria (2023). La referencia presente en la tabla que describe los niveles de juego social y juego social simulado en niños de 12 a 18 meses es de suma relevancia. Estos datos, originalmente de Hughes (2006) y adaptados por Oria (2023), subrayan la importancia del juego social y el juego social simulado en el progreso de los niños en este período. Estas actividades promueven la interacción con otros, el reconocimiento de sus pares como compañeros de juego y el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

Se pueden encontrar múltiples definiciones del desarrollo que abarcan perspectivas tanto biológicas como sociales, así como enfoques psicológicos. En el contexto de este estudio, se examina el desarrollo infantil, centrándose especialmente en la fase que abarca desde el primer año hasta los dieciocho meses de vida.

El desarrollo se comprende como un proceso evolutivo en el organismo que busca alcanzar una fase final determinada. Este proceso, se inicia desde la concepción y atraviesa diversas fases hasta llegar a la edad adulta. Además, el desarrollo implica la emergencia de comportamientos, funciones y características que emergen de las interacciones entre el organismo y su entorno, tanto interno como externo.

La investigación sobre el desarrollo se sustenta en las transformaciones que a lo largo del ciclo de vida siguen un patrón de desarrollo progresivo y secuencial. Además, se contempla al ser humano como un miembro de una especie con una estructura evolutiva de comportamiento y capacidades.

La Psicología del desarrollo se dedica a examinar, narrar y comprender los procesos de cambio que tienen lugar en el desarrollo humano, abordando dimensiones que incluyen aspectos físicos, conductuales, cognitivos y de personalidad.

Cuando se trata del crecimiento de los niños, se pueden identificar tres áreas esenciales: el desarrollo físico, que engloba el desarrollo y crecimiento corporal, el desarrollo cerebral y las capacidades motoras y sensoriales; el desarrollo cognitivo, que comprende procesos mentales tales como los pensamientos, la atención, la memoria y el aprendizaje; y el desarrollo psicosocial, que implica las relaciones personales y emocionales, así como la formación de conexiones con el entorno.

Resulta relevante considerar las fases del crecimiento durante la etapa infantil, es decir, la niñez porque en ella, se presentan capacidades psicosociales específicas.

## CAPÍTULO 2

### CONDUCTA CONDICIONADA

Se encuentran teorías en el campo de la psicología que proporcionan explicaciones y descripciones de las acciones de las personas. Es importante destacar que, en este trabajo de investigación, se empleará la perspectiva conductista como fundamento teórico. Ya que, interesa particularmente abordar la conducta de morder en niños de un año a año y medio. En este trabajo, se utilizará de manera indistinta las palabras, “teoría, enfoque, o paradigma conductista para referirse al mismo.

Para ello, en el presente capítulo, se abordan brevemente algunos aspectos epistemológicos sobre el conductismo. Además, conceptos fundamentales relacionados con la conducta y el condicionamiento.

El conductismo es un paradigma que pertenece a la disciplina Psicológica. A diferencia de otras teorías, no se preocupa por los procesos internos. Dicho enfoque, se centra en que, las conductas humanas son respuestas ante los estímulos que se encuentran en el ambiente, es decir, el entorno, los cuales son un factor determinante para el desarrollo de las conductas. Dentro de este marco psicológico, se interpreta que los estímulos provenientes del entorno ejercen influencia sobre la orientación de la conducta.

Cabe señalar que, comprender el concepto de conducta, es relevante para el desarrollo de esta tesis por la relación que existe entre el aprendizaje y la adquisición de conductas. Es pertinente mencionar que se analiza y cuestiona si la conducta de morder en niños de un año a año y medio resulta del aprendizaje social.

### ***Antecedentes epistemológicos del conductismo.***

Durante el siglo XX, surgieron teorías psicológicas que buscan proporcionar una explicación al comportamiento humano. Entre ellas, la Psicología conductual. Dicha corriente psicológica impulsada por Watson y Skinner, se interesa en los efectos de la interacción con el medio ambiente en los comportamientos humanos.

En el contexto de esta tesis, se limitará la atención a los autores y conceptos relevantes dentro del paradigma conductista en el campo de la Psicología, con propósitos prácticos. Ahora bien, *¿Cómo surge el conductismo?* Para tener un acercamiento a la epistemología del conductismo, se hace necesario abordar los aportes desde la historia.

En la primera parte del siglo XX, dominaba la Psicología introspectiva, también denominada perspectiva subjetiva o mentalista. Fue un movimiento iniciado por Psicólogos norteamericanos quienes comprendían que investigar la mente, debía ser el objetivo central de la Psicología. Es decir, la forma eficiente de estudiar los procesos mentales era por medio de la conciencia (Domjan, 2016).

Así, en vez de poner énfasis en la conducta observable, esta visión se dedicó a la investigación de los procesos cognitivos desde la perspectiva interna del sujeto. El enfoque de la Psicología introspectiva fue de gran influencia en aquella época histórica, no obstante, de manera gradual fue reemplazado por la Psicología objetiva, que también se conoce como conductismo.

El argumento del paradigma conductista tiene como principio que la conducta se puede observar objetivamente y la conciencia es imprecisa, puesto que es subjetiva.

Por otro lado, John Broadus Watson (1972), psicólogo, estadounidense, precursor del conductismo, también tomó distancia del enfoque teórico sobre el cual se

fundamentaba la psicología introspectiva. Planteó al conductismo como alternativa para estudiar el comportamiento observable de los individuos.

En su libro “El conductismo”, Watson (1972), comenta que, la posición mentalista carecía de fiabilidad para comprender científicamente la conducta del ser humano. Debido a que la mente no se puede medir ni observar. Consideraba que esa manera de acercarse al estudio del ser humano persistía como un retroceso a los tiempos de superstición, magia y enseñanza religiosa.

A su vez, la psicología experimental fundada por Wundt (1879), buscaba una posición científica. Este campo de estudio no excluyó la idea de la mente-cuerpo. En ese momento Wundt y sus colaboradores postularon reemplazar el concepto de alma por consciencia, y esta última no desaparece por completo, ya que la consciencia todavía puede ser objeto de observación y saberse de ella al estudiar las conductas y recopilar los datos e informaciones de manera científica por medio de métodos experimentales.

Desde esta perspectiva, para los psicólogos conductistas, la clave para comprender y estudiar la conducta, era a partir de los estímulos externos que recibían. Así, se ponía el foco en la investigación de la relación entre estímulos y las reacciones de las personas.

Se puede señalar también que, estos psicólogos cuestionaron la idea de que el ser humano era dueño de sus acciones. Es así como objetaron, el enfoque determinista en que, los seres humanos eran capaces de realizar acciones conscientes motivadas por sus deseos internos. En vez de esto, afirmaron que los comportamientos de los seres humanos eran originados por los estímulos externos y respondían de acuerdo con ellos.

Se infiere entonces que, el movimiento conductista fundado por Watson, da un vuelco con la posición de la psicología objetivista. Donde se buscaba rediseñar el campo de estudio, la psicología, al introducir otra forma de estudiar y conocer al ser humano, teniendo como objetivo que el comportamiento fuese la filosofía de dicha ciencia basada en la observación.

Es así como el enfoque conductista parte del análisis de conductas en vez de analizar la consciencia. El postulado central era que existen estímulos en el entorno, también identificado como el entorno, estos factores actúan como incentivos y desencadenantes de conductas. Al comprenderlos, es posible anticipar las reacciones comportamentales (Nordby & Hall, 1979).

Por consiguiente, el paradigma conductista se basa en que, la conducta del ser humano se puede estudiar por medio de eventos observables. De tal manera que, generan respuestas basadas en los estímulos que el entorno proporciona. Según esta teoría, el comportamiento se considera una reacción a estímulos en un contexto particular, lo que conlleva a afirmar que el mismo puede ser alterado a través del control de cada uno de esos estímulos.

Entonces, la conducta observable mantiene una relación entre estímulos que están presentes en el entorno, así como con las respuestas que se emiten. Por tal motivo, el conductismo se enfoca en la importancia de los estímulos, y pone énfasis en el aprendizaje a través del refuerzo o condicionamiento. Este último es el elemento central para la modificación de la conducta.

Ahora bien, como se mencionó previamente, el movimiento conductista surge por la necesidad e interés de algunos psicólogos estadounidenses por investigar de manera científica comportamiento del ser humano. Por esta razón, comenzaron a cuestionarse acerca de los comportamientos que las personas ejercían. Esto los acercaba al hecho de que existían causas que los motivaban a realizar conductas determinadas. De esta manera conviene preguntarse ¿qué es un estímulo y una respuesta?

Nordby & Hall (1979), señalan que un estímulo es “cualquier forma de energía” (p. 167). Con ello se hace referencia a que los estímulos, pueden ser físicos, químicos y biológicos. Además, los estímulos pueden ser internos, como son las hormonas, el hambre, la sed, entre otras. Los estímulos externos, son aquellos que están presentes

en el entorno, como el sonido, el calor o frío mismos que, ayudan al organismo a responder ante el entorno y a reaccionar de diferentes maneras.

Otra definición de estímulo es la que presenta el Psicólogo Rubén Ardila. Él, afirma que se trata de la alteración en la energía del entorno físico que afecta al organismo y provoca una reacción (Ardila, 1970). En otras palabras, el organismo es motivado para llevar a cabo una acción. Existe un factor externo que desencadena una respuesta en el organismo, y esta respuesta se refleja en su comportamiento como resultado del estímulo que recibe, siendo identificada como la reacción correspondiente.

### ***Conceptos básicos de conducta y condicionamiento.***

El Diccionario breve de Psicología establece que, "la conducta se refiere a las acciones de un ser vivo en reacción a influencias tanto del entorno como de su interior" (APA, 2010, p. 97). También se ha definido a la conducta como "cualquier cosa que un organismo haga" (Bruno, 1986, p. 54). Para Galimberti (2002), la conducta, es una actividad, acto o acción ejecutada. Además, según la psicóloga Anaya (2010), la conducta se define como una respuesta integral del individuo ante diversas circunstancias, siendo un acto observable o cuantificable.

Tal como se puede apreciar, la noción de conducta se presta a diversas perspectivas y enfoques de análisis. Para el presente trabajo, interesa la óptica de la Psicología. Cada una de las definiciones señaladas coincide en que existe una relación interactiva entre la persona y su entorno.

El supuesto central es que la conducta es la manera en que la persona reacciona a los estímulos que provienen del entorno. Es un mecanismo beneficioso para adaptarse a su entorno. Por lo que, también se puede inferir que la conducta puede variar de acuerdo con el estímulo que se le presenta. Es decir, las reacciones del individuo pueden ser diferentes debido a la diversidad de estímulos que percibe.

En consecuencia, el comportamiento humano representa la expresión de elementos psicológicos colocados en actos o actividades que sirven como una respuesta ante la motivación que la provoca (Domjan, 2016).

### **Condicionamiento.**

Como ya se mencionó, el conductismo es una teoría Psicológica que sostiene que la conducta humana se puede explicar como una respuesta en función al entorno o medio ambiente y depende de los estímulos. Esto implica que, una persona responderá a un estímulo de manera previsible, dada la situación en que se encuentre.

Por otra parte, otro de los principales conceptos del conductismo es el condicionamiento. En las siguientes líneas, se considerará la explicación proporcionada por Tortosa (1998) en su obra titulada “Historia de la Psicología Moderna”. A continuación, se resumen las características centrales que presenta el condicionamiento, así como el vínculo que se consolida con el aprendizaje.

Los fundamentos del condicionamiento se pueden encontrar en los estudios experimentales que realizó Iván Pávlov. Su investigación se centró en los experimentos llevados a cabo con animales, quienes respondían a los estímulos que se le presentaban. Descubrió que era posible adiestrar a los perros para aprender a asociar un estímulo neutral con una respuesta incondicionada. Pávlov, desarrolló una teoría sobre los reflejos condicionados. Esta teoría se ha utilizado para poder exponer acerca del comportamiento humano.

Iván Petróvich Pávlov fue un fisiólogo ruso que indagaba acerca del cerebro, mediante el estudio de los reflejos condicionados. El objetivo principal era, comprender cómo se procesaban los estímulos externos y generaban respuestas internas. Esto lo llevó a descubrir que el cerebro podría aprender a asociar estímulos neutrales con respuestas involuntarias.

Mediante diferentes ensayos experimentales, descubrió que los animales podían aprender a responder a ciertos estímulos externos con una reacción determinada. Esto ayudó a comprender que los comportamientos pueden ser aprendidos y modificados, dependiendo del entorno.

Principalmente, se interesó por el estudio de los procesos digestivos. Su investigación fue realizada con un perro basándose en las secreciones de las glándulas salivales, las cuales se producían sin la presencia directa del alimento.

Pávlov observó que, al introducir diferentes alimentos y sustancias estimulantes en la boca se producían diferentes respuestas de la salivación del perro. Incluso, al mostrarle visualmente ciertos alimentos a una distancia determinada, así como escuchar sonidos y la visión de recipientes de comida, también provocaba salivación antes de que se le ofreciera el alimento.

Posteriormente, agregó un estímulo externo a su experimento, el cual fue el sonido de una campana al momento de mostrarle el alimento al animal. Fue así como se generó la relación entre dos estímulos que no estaban previamente relacionados. En este caso, la campana es el estímulo externo que se asoció con el hambre, que es el estímulo interno. Es así como el perro salivaba al relacionar el sonido de la campana aun sin ver el alimento. Con ello, Pávlov comprobó que el animal reaccionaba de la misma manera al sonar la campana (Tortosa, 1998).

Por ello, es posible mencionar que, los estímulos externos interactúan con los sentidos como lo son, el oído, el tacto; la vista, el olfato o el gusto. Con el ejemplo anterior, se puede mencionar que, hubo una comunicación entre los estímulos externos y los sentidos. Por tal motivo, se produjo la respuesta natural de salivación. Esta fue la respuesta condicionada mostrada, que no requirió el uso del alimento. Es así como surge el concepto ampliamente utilizado como condicionamiento clásico.

A partir de lo expuesto previamente, se puede concluir que el condicionamiento clásico ocurre cuando "un estímulo que previamente no tenía efecto desencadena una respuesta aprendida" (Bruno, 1986, p. 52). Con esto se comprende que, el condicionamiento clásico requiere la presencia de un estímulo en repetidas ocasiones para lograr respuestas deseadas.

En la Figura 1, en el cuadro designado con las letras a, b y c, se ilustra el proceso de condicionamiento clásico propuesto por Pávlov. Este proceso implica la asociación de estímulos para producir respuestas condicionadas. Aquí, la descripción detallada de cada parte de la figura:

a) En esta sección, se muestra el estímulo incondicionado (EI) y la respuesta incondicionada (RI) del perro. El estímulo incondicionado es un estímulo que, de forma natural y sin previo aprendizaje, provoca una respuesta específica. En el caso de Pávlov, el EI era la comida, y la RI era la salivación del perro cuando veía u olía la comida.

En esta etapa, también se representa el estímulo neutro (EN) y la orientación sin salivación (OS). El EN es un estímulo que inicialmente no provoca una respuesta en particular. En este caso, el EN podría ser una campana que suena cuando se presenta la comida, y la OS sería la respuesta del perro a la campana sin salivar, ya que la campana no está asociada con la comida en este momento.

b) En la segunda sección, el EN (campana) se asocia repetidamente con el EI (comida). A medida que se repite esta asociación, el perro comienza a mostrar una respuesta incondicionada (salivación) cuando se presenta el EN (campana). Esto indica que el perro ha aprendido a asociar la campana con la comida, y la campana se convierte en un estímulo condicionado (EC).

c) En la tercera sección, se representa el EC (campana) y una respuesta condicionada (RC), en la ilustración presentada corresponde a la salivación del animal como respuesta a la campana. En este punto, la campana, que originalmente era un

estímulo neutro, se ha transformado en un estímulo condicionado gracias a su repetida asociación con la comida. La salivación del perro ante el sonido de la campana es una respuesta condicionada, ya que ha sido adquirida a través del proceso de condicionamiento clásico.

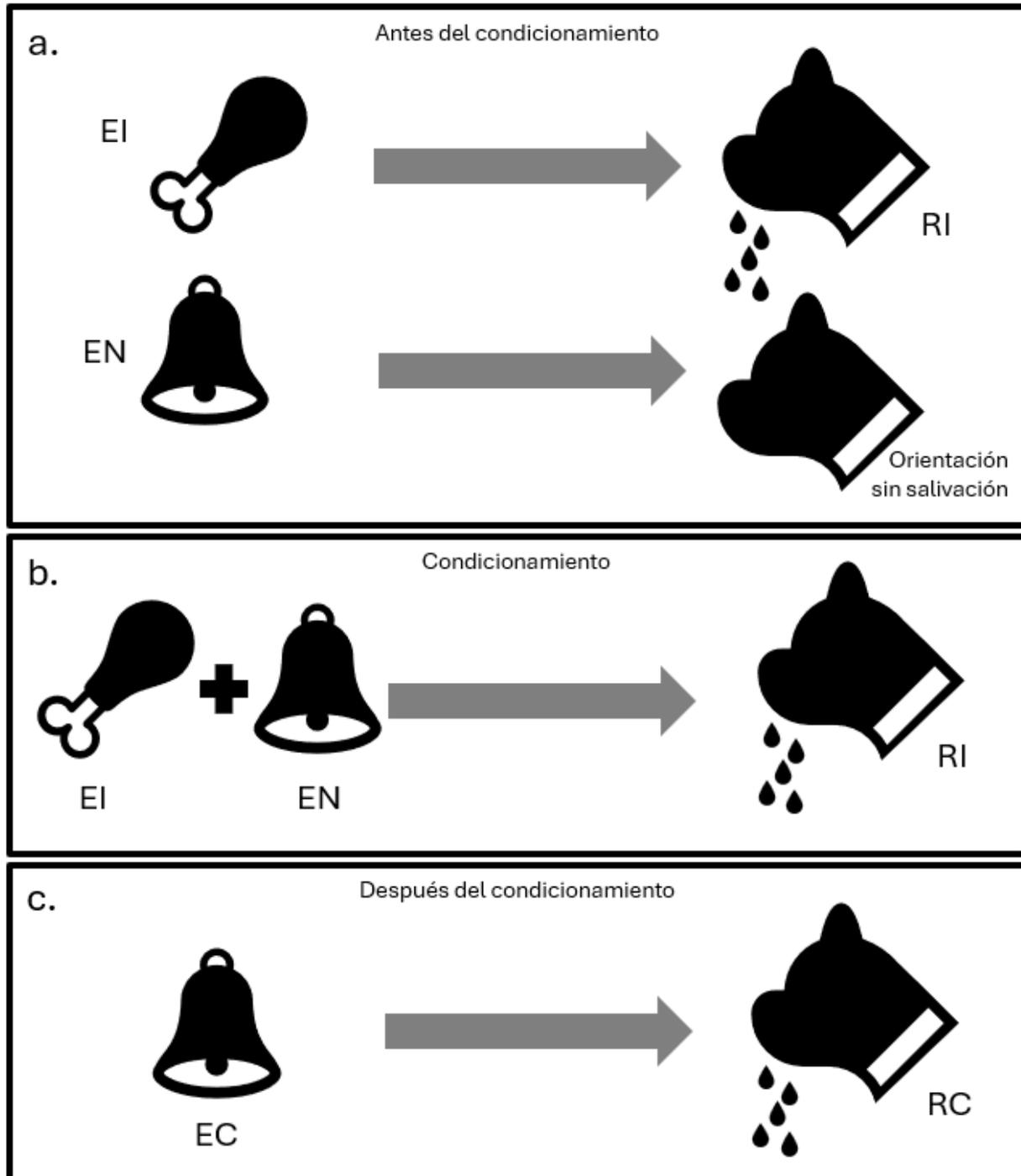
La contribución de Pávlov fue central, ya que el condicionamiento clásico se convierte en una herramienta que posibilita el análisis de los procesos neurales subyacentes al comportamiento. Sin embargo, Pávlov no tenía un enfoque dirigido hacia la investigación del comportamiento ni al proceso de aprendizaje. Con sus descubrimientos, abrió camino para el planteamiento de resultados y alcances que influyen en el campo del aprendizaje mediante la asociación.

Además, cabe señalar que en la teoría del conductismo, se presenta un autor relevante el cual fue Skinner. A continuación, se desarrollarán brevemente los aportes de Skinner, tomando en cuenta las ideas de Tortosa (1998).

Skinner, estaba interesado por conocer la conducta animal y humana análoga. Las primeras ideas que desarrolló quedaron registradas en su tesis doctoral, que le permitió obtener el título de Doctor en Filosofía. En este primer escrito, reflexiona acerca del comportamiento y sus orígenes, marcando así el inicio de la exploración en la psicología moderna.

El trabajo de investigación realizado por Skinner también fue con animales. Su experimento se basó en emitir una señal auditiva a un animal antes de ofrecer un premio, que consistía en una porción de alimento. El objetivo de dicho experimento era observar cómo los animales comenzaban a asociar la señal auditiva con la comida.

Figura 1. Condicionamiento clásico.



Antes de que se presente el condicionamiento (a), el estmulo incondicionado (EI) produce la respuesta incondicionada (RI) automáticamente, en el ejemplo, la salivación se presenta a la presentación de comida, mientras que el estmulo neutro (EN), el sonido de la campana no produce un efecto sobre la conducta. Al presentarse el EI y el EN de forma conjunta (b) y en repetidas ocasiones se genera la asociación entre los estmulos con la presencia de la RI. Después de esta asociación (c) El EN ahora estmulo condicionado (EC) provoca la respuesta condicionada (RC), es decir, se ha generado un aprendizaje. Modificado de Tortosa (1998, p. 208) por Oria (2024).

Para ello, utilizó un instrumento de laboratorio que es conocido como “caja de Skinner” o “jaula de condicionamiento operante”. Esta técnica fue utilizada para analizar el comportamiento en ratas y palomas. El experimento consistió en colocar una paloma dentro de la jaula, la cual tenía una palanca.

El objetivo de esto fue que la paloma lograra golpear la palanca para liberar su comida. Después de varios ensayos, se comprobó que la paloma había adquirido un comportamiento nuevo. El animal aprendió que, al accionar la palanca obtiene alimento. En el campo de la Psicología conductual se le conoce como “recompensa”. Este premio se utilizó como reforzador a fin de que la conducta siguiera reproduciéndose.

Los experimentos de Skinner involucraban la manipulación de los estímulos externos y el refuerzo para estudiar cómo los animales aprendían y se adaptaban a su medio ambiente. La respuesta del animal está influenciada en el instante en que se le presenta el estímulo y la recompensa, la cual sirve como reforzador. Por lo tanto, es importante manipular los reforzadores para que una conducta logre repetirse (Bruno, 1986).

Aunque las motivaciones de Skinner no estaban centradas en el estudio de la persona, consiguió proponer y desarrollar una teoría basada en comportamiento para explicar cómo los reforzadores influyen en el aprendizaje de conductas. De este modo, propone que una conducta se puede aprender mediante el refuerzo, porque se atribuye que la conducta se encuentra relacionada con un resultado y este, determina si en el futuro se repetirá o no.

En este contexto, se sostiene que el condicionamiento operante es un tipo específico de aprendizaje que se forma y se hace evidente mediante los comportamientos del individuo (Bruno, 1986). Llegado a este punto, se puede decir que el condicionamiento operante, se centra en el aprendizaje por refuerzo, donde las consecuencias positivas de una conducta aumentan la probabilidad de que el comportamiento persista.

Esto implica asimismo que el condicionamiento operante se fundamenta en la noción de que es posible emplear estímulos externos para fortalecer comportamientos que se pretenden fomentar y reducir aquellos no deseados.

Según lo mencionado previamente, el conductismo representa una perspectiva psicológica que interpreta la conducta humana como una reacción a influencias del entorno. Este enfoque tiene como principios el condicionamiento clásico y operante. Las contribuciones de Pávlov y Skinner, son herramientas vigentes que son utilizadas en varias disciplinas como son la Psicología, la Clínica, la Educación, para desarrollar acciones y programas que conlleven propuestas de entrenamiento de conductas y refuerzo.

### ***Tipos de conducta - Naturaleza de la respuesta.***

Hasta aquí se describió los fundamentos de la teoría conductual que ha permitido a los investigadores comprender cómo se producen, modifican y controlan los comportamientos humanos y animales. También se brinda el desarrollo de la capacidad de entender cómo las vivencias previas pueden tener un impacto en la conducta actual, lo que contribuye a entender cómo el comportamiento se transforma con el transcurso del tiempo.

Hay otro aspecto necesario por señalar respecto a la conducta, y es su perspectiva biológica. Dentro del ámbito de la biología, la genética desempeña una función significativa en la influencia de un comportamiento. Así pues, es factible afirmar que hay conductas heredadas, que se transmiten genéticamente y que emergen debido a la interacción entre las influencias genéticas y ambientales.

En este contexto, Chance (2001), menciona que los genes pueden codificar el comportamiento de un organismo, de tal manera que ejerzan influencia en su conducta. Mientras que los ambientes en los que un organismo vive también pueden influir en los

comportamientos que el organismo exhibe. Así que, la conducta deviene de la relación entre el componente genético y el entorno en el que convive la persona.

En su obra “Origen de las especies”, Charles Darwin propone que, “las especies se adaptan a los cambios en su mundo para sobrevivir” (citado en Chance, 2001, p. 2). Esto significa que, cuando en el entorno se producen modificaciones, el organismo tiene la capacidad de adaptarse. Esto es por el hecho de que, cada especie posee una genética singular que le permite adecuarse.

Entonces, si las condiciones del entorno cambian, la conducta se encuentra comprometida, debido a que se somete a dichos cambios del ambiente. Lo que conlleva a desarrollar acciones adaptativas, que permitan su sobrevivencia, desarrollando modificaciones naturalmente.

En el apartado sobre “condicionamiento”, ya se indicó que los estímulos y reforzadores influyen en el aprendizaje de conductas. Es necesario señalar que su postulado es diferente al abórdalo desde la perspectiva biológica. Es preciso destacar que surgen comportamientos emergentes según las modificaciones que se realizan en el entorno. Lo que también significa que cuando un organismo se integra al medio ambiente ya porta un modo concreto de afrontar y responder ante él.

Chance (2001), denomina reflejos y los define como una conexión entre un evento particular y una respuesta directa. Además, desde el nacimiento, existen una cadena de reflejos que la especie ha heredado, esto se refiere a que son innatos. Incluso aumentan en etapas subsecuentes dentro del desarrollo. Asimismo, en toda clase de conducta participan los reflejos innatos.

De acuerdo con lo anterior, es posible señalar que puede ocurrir una conducta, denominada respuesta refleja. La misma es, una reacción automática. Esta se produce cuando el organismo es expuesto a un estímulo específico. Esta respuesta se destaca por ser involuntaria, rápida y sin pensarse. Lo que ayuda al organismo a reaccionar ágilmente a una situación de peligro.

Entonces, la respuesta refleja, es el resultado de una sensibilización previa al estímulo, donde el organismo ha aprendido a reaccionar de forma automática ante ese estímulo. En consecuencia, la reacción de reflejo provoca en el organismo la costumbre de responder. Chance (2001), menciona que hay patrones de acción fijos los cuales no son aprendidos porque están determinados por la herencia. También se le conocen como “instintos”.

Se plantea es que hay conductas automáticas. Donde existe una naturaleza del estímulo y, por otra parte, una naturaleza de la respuesta. Por un lado, hay un elemento que estimula y provoca una reacción. Por otro, el elemento que recibe el estímulo y da una respuesta. Un sencillo ejemplo de reacción automática puede ser cuando una persona retira la mano del fuego, o bien, huye del peligro.

Esta relación es fundamental para comprender la adaptabilidad que un organismo tiene en su entorno. Así mismo, conocer acerca de la interacción que tiene un estímulo y respuesta es un factor esencial para comprender la conducta de los organismos.

Retomando el trabajo de esta tesis, el propósito principal es desarrollar y aplicar una intervención psicopedagógica con el objetivo central de reducir la conducta de morder en niños de uno a año y medio de edad. En este capítulo se han abordado temas principales como “los antecedentes epistemológicos del conductismo, el concepto de conducta y condicionamiento. Así como algunas breves ideas sobre naturaleza de la respuesta.

Aquí, se pudo explicar que, la conducta refiere a la ejecución de una acción observable, la cual produce una respuesta a causa de un estímulo que le antecede. Además, la conducta es el medio que tienen los seres humanos para adaptarse a su entorno. También como producto del aprendizaje o herencia genética.

El tema que se abordará a continuación trata sobre conducta de morder. En primer lugar, se hará referencia al concepto de morder. Luego, se buscará explicar en qué

consiste la conducta de morder en niños de un año a año y medio de edad. De igual manera, conocer si existen factores que desencadenen dicha conducta.

Con todo lo anterior, se puede mencionar que el modelo epistemológico que brinda soporte a lo expuesto en este capítulo es el conductismo. Para llevar a cabo la modificación de conducta, dicho paradigma, tiene fundamento en los principios del Análisis Conductual Aplicado (ACA).

Mediante las técnicas de intervención, que pertenecen a estos principios, como lo son el reforzamiento positivo y negativo, mantenimiento de conductas. Imitación, extinción y tiempo fuera, es posible adquirir nuevos comportamientos. Así como mantener o disminuir los que ya son conocidos en una persona. En el capítulo 3, se revisarán las características que corresponden a dichos principios del ACA que fueron utilizados para la elaboración de esta tesis.

### ***Características de la conducta de morder.***

Según la Real Academia Española (RAE), morder significa “clavar los dientes en algo” (2001, p. 1537). En este sentido, morder, es una acción que implica la necesidad de que los dientes sean clavados. Como puede ser, un objeto, la superficie de la piel, o los alimentos, ya sea con la intención de manipular, agarrar o triturar, como sucede con la comida. Esta definición, puede abarcar diversos matices, sin embargo, se centrará en el contexto humano.

Desde la perspectiva de la fisiología humana, morder es un acto inherente. A medida que la mandíbula se desarrolla, facilita la erupción de los dientes en los bebés. Conforme la cavidad oral adquiere madurez física, el recién nacido pasa de succionar, a deglutir (Rizzo, 2011).

Como ya se mencionó en el capítulo 1, las etapas del desarrollo orillan al ser humano a aumentar sus capacidades tanto anatómicas como fisiológicas. Sin embargo,

también requiere de la participación del adulto para que pueda desarrollar habilidades. Mismas que están ligadas a la estimulación y observación para que pueda aprenderlas.

Un ejemplo de ello puede ser, observar en los demás el acto de masticar. Con esto, el bebé logra aprender a través de la imitación la acción natural de morder. En las siguientes líneas se interrelaciona el contexto de guardería, las conductas de los niños y la conducta de morder.

De acuerdo con lo anterior, se pretende situar este conjunto de ideas en el contexto educativo "guardería". En el apartado de la introducción, se hizo una breve referencia en que, para la elaboración de esta tesis, se utilizó la observación directa de conductas agresivas entre algunos niños. Ya que la autora de este trabajo tuvo la oportunidad de laborar dentro de una guardería, como Psicóloga titular.

Se pudo identificar que existían ciertas conductas problemáticas. Particularmente "morder", entre niños de un año a año y medio de edad. Esta explicación resultaría incompleta si no consideramos la definición de una "guardería". Según la RAE (2023), se describe como un "lugar destinado al cuidado y atención de niños pequeños".

Existen áreas dedicadas a la educación preescolar, también conocidas como guarderías. Ahí, los niños reciben principalmente una formación académica. También, se les ofrece compañía, supervisión, entretenimiento, entre otras actividades. Esto les ayuda a prepararse para el próximo nivel educativo, y desarrollar habilidades sociales para crecer de una manera saludable.

En otros términos, la guardería, que es un componente de la educación infantil, pretende ofrecer un aprendizaje complementario a lo que los progenitores brindan dentro de su núcleo familiar. Esto se lleva a cabo a través de los docentes o autoridades escolares que están instruidos para ello. Esta educación que brindan los docentes tiene como objetivo mejorar los procedimientos de instrucción y adquisición de conocimientos en los niños con la meta de promover su crecimiento y bienestar.

Ahora bien, durante la supervisión que se realizó diariamente en el interior de las aulas de la guardería, se pudo observar que en la sala que pertenecía a “lactantes B”, algunos niños solían pelear, principalmente, por la posesión de juguetes, o por la invasión a su espacio. Se pueden mencionar algunas de las reacciones de los niños, que fueron empujar, jalar el juguete o morder.

Cerezo Ramírez, (1999), advierte que “una de las causas más frecuentes de peleas entre niños es la discusión por la posesión de objetos deseados” (p. 51). Esto indica que, en la etapa temprana de la infancia, los niños aún no han aprendido la habilidad de compartir. Por lo tanto, cuando un niño ve algo que quiere, puede volverse muy posesivo.

En la guardería, también, se pudo observar que, a la edad de un año a año y medio, los niños aún no son capaces de emplear palabras o diálogos concretos. Al respecto, Tourtet (2003), recalca que, en la infancia temprana, su comunicación es por medio de los objetos. Estos elementos les brindan una sensación de seguridad, confianza y dominio, ya que les otorgan la capacidad de influir y gestionar su entorno.

Por otro lado, Arias, de Arcos, Gallego & Mora, (1995), afirman que, “es común en los periodos de adaptación escolar, que los niños pequeños manifiesten formas agresivas y conductas desajustadas de morder” (p. 10). Esto pudo ser evidenciado en la guardería. Los niños que empujaban y mordían, era por defender su espacio cuando otro niño se acercaba, ya sea para quitarle el juguete o invadir su área o espacio.

Estos autores, también añaden que morder puede desarrollarse en la gran parte de los casos dados como un acto de defensa (Arias, et al., 1995). Esto puede ser especialmente cierto en situaciones en las que el niño, ha visto a sus padres tratar a los demás de forma abusiva o controladora. Morder también puede ser una forma de obtener atención de los demás. Si un niño no siente que recibe suficiente atención o cariño, puede tratar de llamar la atención mordiendo a otros.

“El niño muerde porque muy posiblemente ha sido mordido por sus padres o familiares. También puede morder porque ha sido mordido por otros niños o bien, ha presenciado esa conducta en los compañeros” (Arias et al., 1995, p. 10). Por lo tanto, los niños pueden morder por varias razones.

En relación con lo anterior, Bandura & Ribes Iñesta (1980), sostienen que el modelamiento de una acción que ocurrió en el pasado, por algún miembro de la familia u otro personaje significativo para el niño, tiene cierto grado de permanencia en el presente. Es decir, se registró en imágenes o palabras. Por lo tanto, dicha conducta, puede ser una forma de imitación o reflejo de lo que han visto en los demás con anterioridad.

Según Araújo López, Silva Salinas, Jarabo Marquina y Vázquez Fernández (2006), ciertos niños recurren al acto de morder como una manera de comunicar sus emociones. Esto puede ocurrir entre los 12 meses y hasta los 3 años. Especialmente, cuando los niños se sienten infelices, celosos o ansiosos y buscan llamar la atención.

Por su parte, Cerezo (1999), comenta que los niños manifiestan su malestar a través de actitudes agresivas. Es decir, usan estas conductas como una manera de mostrar su descontento. Es posible que, a primera vista, la conducta de morder pueda ser vista como una conducta agresiva.

De hecho, si se considera la definición de "agresión" que Cerezo toma de Berkowitz, la cual se refiere a ella como "cualquier tipo de comportamiento que busca causar daño físico o emocional a otra persona" (1999, p. 25). De ser así, se le invita al lector que pueda pensar lo anterior desde otra perspectiva. La agresión no es una respuesta a los acontecimientos que suceden alrededor de un individuo. Si no un impulso natural y no regulable. Es decir, que está en nuestra naturaleza ser agresivos de manera innata (Train, 2003).

Desde esta perspectiva, los comportamientos “agresivos” pueden llegar a ser propios de la edad o de un momento particular (Cerezo, 1999). En otras palabras, los actos de agresión pueden cambiar, dependiendo de la edad de la individuo o de la situación en la que se encuentre. Con esto, también se comprende que, una rabieta, es algo común en niños de un año a año y medio de edad. Puesto que, ellos aún no han aprendido ni desarrollado, habilidades sociales y emocionales, tales como comportamientos de cortesía, generosidad y consideración hacia los demás.

Esto significa que tales habilidades, todavía no se han adquirido lo suficiente como para ser ejecutadas de forma adecuada. Es por esta razón que es importante proporcionarles experiencias sociales adecuadas con el fin de que los niños puedan aprender y desarrollar dichas habilidades. Si no conocen cuáles son los límites aceptables, pueden llegar a pelear entre ellos por cualquier motivo. Tal como se observó en la guardería donde se realizó este estudio.

Cuando se presenten estas conductas, es central el rol que desempeñan los padres y docentes que estén a cargo del cuidado y educación de los niños, ya que pueden colaborar en la intervención psicopedagógica con el propósito de lograr soluciones. Considérese el siguiente ejemplo extraído del artículo “El niño que muerde” como un argumento a este orden de ideas.

El niño un día empujó al otro, esta conducta no produjo el efecto deseado, casualmente, hubo una nueva aproximación y “ñam” ¡Ah!, esto provoca que el rival tomara distancia llorando. Por lo tanto, la acción fue un éxito”. Estos autores concluyen lo siguiente: cada vez que alguien me moleste, yo le muerdo y me lo quitó de encima (Arias et al., 1995, p. 10).

Con dicho ejemplo, se puede afirmar que, la conducta se condiciona a determinadas situaciones. Como lo es en el caso señalado, una respuesta que fue exitosa. Cuando el niño percibe que al morder a otro niño obtiene la ganancia de que el

otro mantenga distancia, consiga poseer el juguete, o la atención del cuidador o docente, es probable que esta acción se convierta en un reforzador para dicha conducta.

Aunque existan conductas de morder dentro de los espacios de educación temprana guardería, es de suma importancia que los niños participen en ellas, ya que representan un beneficio para el desarrollo de habilidades sociales. Conforme un niño crece, también aumentan sus capacidades para controlar impulsos agresivos. Esto se debe a que, cuando se relaciona con otros, aprende a reconocer y respetar los límites de los demás. Así como a comprender las consecuencias de sus actos.

Además, con el tiempo, los niños adquieren habilidades para resolver conflictos de forma pacífica y sin recurrir a la agresividad (Cerezo, 1999). Con esto en mente, se puede mencionar que las manifestaciones agresivas pueden disminuir por el hecho de socializar. Al conocer las reglas de convivencia, les permite a los niños que interactúen con otros de una manera más saludable, pero, sobre todo, bien vistas socialmente.

Por otro lado, Arias, et al., (1995), señalan que, la conducta de morder se mantiene porque es una cuestión de refuerzo. Esto quiere decir que, la presencia de estímulos en el entorno, permiten que el comportamiento sea recompensado o reforzado.

Esto implica que los factores vinculados a la intención no son los factores predominantes para mantener ese comportamiento. Sino que, participan otros estímulos externos que ayudan a desarrollar y mantener tal comportamiento.

Según Cerezo (1999), lo que interviene en la permanencia de la conducta de morder es que, si no hay una intervención para revertir la conducta, esta se repite. Dicha repetición, dependerá de la presencia o ausencia del adulto, previo a reproducir la conducta. Además, de la posición que se adopte, con respecto al niño, ya sea permisiva o restrictiva. A su vez, el grado de beneficio que se obtenga de tal comportamiento.

También, influye la manera en que el niño pueda manejar su descarga de agresividad. Lo ideal es instruir al niño para que conozca una nueva manera de actuar. Además, está influenciado por la etapa de crecimiento. Por ejemplo, la etapa oral.

Si, los adultos no conocen las variables que interfieren en la conducta que expresan los niños, este desconocimiento de los componentes que interfieren en el comportamiento, los progenitores, o el personal educativo, no les es posible actuar de forma eficiente. Puesto que, no cuentan con herramientas adecuadas para intervenir favorablemente. De tal manera que, sus acciones pueden ser improvisadas y sin argumentos sólidos para controlar las situaciones.

Así que, resulta esencial que las figuras de autoridad reconozcan y comprendan las variables que influyen en la conducta de los niños, con el fin de ofrecerles el apoyo adecuado. Esto implica que deben estar al tanto de los factores y elementos que tienen un impacto en la conducta. También, sería relevante que, tengan habilidades de escucha y comunicación para comprender mejor la conducta de los niños, a fin de proporcionarles la ayuda efectiva.

ILG & Bates Ames (1974), sugieren que mientras más se conozca el desarrollo del niño, así como las características del ciclo de vida, se podrá brindar con mayor éxito, un ambiente más adecuado ante los cambios conductuales que se presenten.

Como notas de cierre se puede señalar que, la conducta de morder es una conducta observable en los niños. Principalmente para este estudio en la edad comprendida en un año a año y medio la cual puede realizarse como respuesta a un estímulo. También, esta conducta se puede observar tanto en situaciones en las que los niños están jugando, como cuando están frustrados o irritados. Considérese que, el morder, es un comportamiento normal en la etapa oral de un niño, y que no hay que alarmarse si muerden a otros.

Lo relevante, es reconocer la naturaleza de la conducta para comprender los factores que influyen. Entre estos, se incluye principalmente el aprendizaje dentro del entorno social. Lo cual es significativo para poder abordar la conducta de una manera más efectiva y así comprender cómo los niños adquieren la habilidad de morder.

De hecho, Bandura & Ribes Iñesta (1980), comentan que, la mayoría de las conductas humanas están influenciadas por estímulos de modelamiento y reforzadores. Trabajan paralelamente en el campo del aprendizaje social. De este modo, las personas reproducen comportamientos debido a que existen otros que lo hacen.

Además, según Araujo López y sus colegas (2006), señalan que la actitud de los adultos hacia el niño es una de las características que ejerce influencia en el comportamiento de los niños. Así como el entorno y las personas que los rodea, ya que son sus primeros lazos sociales que se tiene en la primera infancia. Por lo que estas influencias, promueven la formación conductual del niño, y sirven para modelar su manera de pensar, pero, sobre todo, comportarse.

Entonces, el contexto familiar y entorno social, es sumamente significativo en la primera infancia. Así, conocerá habilidades sociales. Paralelamente, aprenderá conductas que, posiblemente, predominen como una característica de su futura personalidad.

Es así como, en medida de lo posible, se pueda construir una intervención Psicopedagógica de acuerdo con el contexto del niño y se lleve a cabo por un profesional. Podría ser para este caso, un Psicólogo, con apoyo del personal educativo para que, de manera conjunta, den seguimiento a las prácticas que tengan que establecerse.

Cuando se trata de comportamientos específicos, como el acto de morder en niños menores de 3 años, el conductismo ofrece una herramienta invaluable para comprender y abordar este problema común. Al desglosar el comportamiento de morder

en sus componentes, como los estímulos que lo desencadenan, los resultados, las consecuencias posteriores y los factores de refuerzo, los profesionales pueden desarrollar estrategias específicas de prevención y modificación.

Identificar patrones y aplicar refuerzos positivos para fomentar comportamientos alternativos puede ayudar a reducir el acto de morder y promover un entorno preescolar más seguro y armonioso.

El conductismo sigue siendo una herramienta valiosa en la psicología y la educación, especialmente cuando se trata de comprender y abordar comportamientos problemáticos en niños pequeños. Proporciona un enfoque objetivo y basado en datos para comprender la naturaleza del comportamiento, sus causas y sus efectos, lo que en última instancia contribuye a mejorar la calidad de vida de los niños y sus cuidadores en el entorno preescolar y más allá.

## CAPÍTULO 3

### MODIFICACIÓN DE CONDUCTA: ESTRATEGIAS

La teoría de la modificación de conducta abarca una amplia variedad de enfoques. Desde la psicología clínica de John B. Watson, a partir de 1913, hasta la terapia conductual psicológica de la década de 1950, representada por Joseph Wolp. Durante la primera década de la era moderna de la modificación de conducta, algunos psicólogos clínicos, utilizaban diversas técnicas (estimulación, sugestión y aprendizaje) para alterar la conducta de los pacientes con trastornos psicológicos.

Un trabajo central, fue el desarrollado por John B. Watson, quien fue uno de los primeros en intentar controlar y predecir el comportamiento en un entorno experimental (Watson,1972).

Sobre la base de diversos estudios realizados por los representantes como Watson y Wolp, (1972), se han formulado las principales teorías que se encuentran en relación con la Psicología conductual. Se utilizaban datos cualitativos y cuantitativos en los estudios experimentales, que buscaban generar resultados predecibles en la conducta. Esto sirvió para elaborar terapias y tratamientos enfocados en la observación y medición de las respuestas a un estímulo.

La teoría de la modificación de conducta generó un camino para entender que el comportamiento humano es el resultado de un proceso de aprendizaje influenciado por el ambiente. En consecuencia, se abre un amplio abanico de posibilidades sobre la modificación de la conducta, todas destinadas a asistir cada ser humano en el establecimiento y mantenimiento de comportamientos deseables en contraposición a aquellos que no lo son.

Esta teoría es relevante para el campo del aprendizaje social. Ya que permite a los profesionales, desarrollar habilidades conductuales en los individuos, para adquirir nuevas destrezas en el marco de un contexto social que involucren interacciones exitosas (Labrador Encinas, Cruzado, & Muñoz, 1995).

Por lo que, en el presente capítulo, se abordarán conceptos básicos sobre algunas técnicas de modificación de conducta que, fueron seleccionadas de acuerdo con la temática de esta tesis. Asimismo, se mencionarán las características que tienen esas técnicas y los usos que se otorgan a cada una de ellas.

### ***Definición o conceptos de modificación de conducta.***

Como se ha mencionado anteriormente, el comportamiento se ve notablemente afectado por el contexto social (Shaffer, 2000). Es posible establecer una clasificación en torno de estas, según sean aceptables o no para el entorno social. Entonces, clasificar una conducta, dependerá del contexto social donde se encuentre el individuo (Bandura & Ribes Iñesta, 1980).

Cabe destacar que, desde la psicología científica, se estudian las diferentes conductas mediante de diversos métodos. Tanto en humanos como en animales. Estos procedimientos se aplican principalmente bajo estrictas condiciones científicas, de laboratorio o de campo, teniendo como propósito recopilar y analizar información.

En el ámbito del estudio de la conducta, y más precisamente en la disciplina de la psicología conductual, es relevante destacar el condicionamiento operante y el condicionamiento clásico. Estas herramientas se utilizan para mejorar la conducta y promover cambios deseados en el comportamiento de las personas (Martin & Pear, 2008).

Los conceptos de condicionamiento clásico y operante son un marco de referencia para modelar la personalidad y el cambio conductual. Al ser la conducta aprendida, Bandura & Ribes Iñesta (1980), señalan que existe una relación importante con los

contextos en los cuales se desarrollan dichos comportamientos en que se modifica la conducta. Por consiguiente, para modificar una conducta es necesario construir o desarrollar un nuevo proceso de aprendizaje.

Es decir, el vínculo entre el aprendizaje y conducta se fundamenta en la noción de que un comportamiento no es innato desde el nacimiento. Si no que, se desarrolla y puede modificarse a través del aprendizaje. Entonces, para que una persona obtenga una nueva habilidad, debe de llevar a cabo ciertas actividades que promuevan el aprendizaje (Domjan, 2016). Si la conducta de una persona se ve influenciada por el aprendizaje, se requiere emplear técnicas específicas de modificación de conducta para lograr cambios en su comportamiento.

Para Ribes Iñesta (1976), las técnicas de modificación de conducta representan un conjunto de herramientas y estrategias empleadas con el objetivo de transformar un comportamiento inapropiado, en un comportamiento deseable. Estas técnicas, se basan en la teoría del aprendizaje conductual, la cual explica, cómo los comportamientos son controlados por variables internas y externas.

Su objetivo es, identificar factores que pueden influir en el comportamiento, ya que, se basan en el supuesto de que el resultado de la interacción entre el ser humano y su entorno es la conducta.

Por otro lado, Labrador, et al., (1995), proponen un esquema inicial para la técnica de modificación de conducta. La cual se señala a continuación: “E – R – C, donde (E) son los estímulos que anteceden a la conducta. (R), son respuestas que se emiten, y (C), son consecuencias que siguen a la conducta” (p. 35).

A través del análisis de la relación entre el entorno donde están los estímulos y donde se presenta la conducta, se pueden implementar nuevas y eficaces estrategias. Estos autores afirman que el objetivo central es poder optimizar los resultados de los comportamientos. Lo cual, ayuda a comprender mejor la influencia del contexto y el

comportamiento. Hecho que permite desarrollar intervenciones eficaces para mejorar la interacción entre las personas.

Para Bandura & Ribes Iñesta (1980), la modificación de la conducta se implementa con el fin de generar cambios en el comportamiento adquirido o para adquirir nuevas conductas, esto puede lograrse con la utilización de estrategias específicas adaptadas a la conducta deseada. Y para evaluar la eficacia de los cambios o la reducción de comportamientos indeseados, estos autores recomiendan hacer mediciones y observaciones cuantificables que se basen en datos objetivos, en lugar de recurrir a testimonios subjetivos.

Entonces, la modificación de conducta se aplica con la finalidad de modificar acciones o respuestas que han sido adquiridas previamente, así como para enseñar nuevos métodos de llevar a cabo un comportamiento.

### ***Condiciones necesarias para una intervención de modificación de conducta.***

Desde los aportes de Martin & Pear (2008), la modificación de conducta tiene como base el uso de principios y métodos de aprendizaje. Esto posibilita la evaluación y el perfeccionamiento de los comportamientos individuales con la intención de fomentar un comportamiento óptimo. Es posible ejemplificar su aplicación en situaciones como el estrés, la ansiedad y las adicciones, entre otros.

Según Kazdin (2000), menciona que, la aplicación de las técnicas de modificación de comportamiento no tiene limitaciones de usuarios. Pues es apropiada para todos, desde adultos como el público general, adolescentes, niños. Así como también grupos mayores con necesidades especiales, incluyendo pacientes psiquiátricos y reclusos. Es decir, se abarcan distintos escenarios y modos de vida.

Por otra parte, Martin & Pear (2008), señalan que, para modificar la conducta, es necesario evaluarla. Esto implica recolectar información y datos para ser analizados, a

fin de realizar una evaluación efectiva. También, se debe comenzar por identificar y describir el objetivo. Determinar cuáles son las posibles causas de la conducta, y de esta manera, establecer el tratamiento adecuado. Por último, calificar el resultado obtenido tras el tratamiento.

Valorar el comportamiento de un ser humano, desde este enfoque, implica un proceso exhaustivo que se compone de varias etapas. Además, se debe contar con los elementos adecuados para poder lograr un resultado satisfactorio. Ya que una evaluación ineficaz o poco efectiva, puede derivar en tratamientos, intervenciones con resultados que no sean los esperados o no lograrse los cambios de conductas deseadas.

En concreto, la modificación del comportamiento se caracteriza por utilizar medidas objetivas a fin de establecer cuál debería ser la mejora del comportamiento después de recibir una intervención (Labrador et al., 1995). Lo cual, significa establecer un objetivo claro, enfocado a la conducta. Esto, es crucial, antes de iniciar un programa de modificación, con el objetivo de poder evaluar correctamente la efectividad posterior de dichas acciones.

Ribes Iñesta (1976), menciona que, el análisis conductual se basa en tres cambios principales. Primero, el surgimiento de un estímulo, el cual es un acontecimiento que causa un impacto en el organismo. Luego, esta respuesta provoca un comportamiento observable. Por último, existe una consecuencia que surge como resultado de tal conducta. De tal manera que, a esta relación entre estímulos, comportamientos y consecuencias, se le conoce como contingencia. Dicha triada, es un aspecto medular para el análisis experimental y aplicado de la conducta.

En resumen, hasta este punto, es plausible afirmar que la modificación del comportamiento tiene como objetivo proporcionar a la persona nuevas experiencias de aprendizaje conductual. Estas experiencias están diseñadas para fomentar comportamientos adaptativos y prosociales. Es decir, las personas pueden adquirir

hábitos y estrategias que conduzcan a un comportamiento saludable y útil para su comunidad.

Las técnicas de modificación de conducta son una herramienta útil para manejar dificultades en el comportamiento, y para enseñar habilidades. Estas técnicas pueden ayudar a desarrollar nuevas competencias, aprender a controlar comportamientos dañinos y mejorar el bienestar emocional (Labrador et al., 1995). Lo cual, permite a las personas, tener una mejor adaptación al entorno y establecer relaciones saludables con los demás.

Como ya se mencionó, estas técnicas utilizan principios de la psicología conductual. Dichos autores, agregan que, la efectividad de la modificación de conducta se mide al evaluar los cambios que ocurren una vez que se implementa esta teoría. Con esto se comprende que, es fundamental observar los resultados obtenidos, mediante la comparación de aquello que era antes y después del proceso efectuado, lo cual permite conocer los alcances y la aplicabilidad de los métodos utilizados.

En este punto, es esencial considerar cuáles técnicas son más adecuadas al momento de iniciar el tratamiento con una persona según el problema de conducta particular. Asimismo, es esencial que la información obtenida mediante la modificación de la conducta sea presentada de forma clara y precisa de modo que el individuo pueda aprender lo que necesita para alcanzar sus metas.

### ***Técnicas de modificación de conducta***

Es cierto que, en gran parte, el desarrollo de un individuo se distingue por una variedad de comportamientos adquiridos durante su trayectoria vital (Olivares Rodriguez & Mendez Carrillo, 2014). Ciertos comportamientos se mantienen constantes a lo largo del tiempo, como, por ejemplo, mantener hábitos saludables en la alimentación, ser diligente en las responsabilidades laborales y mostrar respeto hacia los demás. En

contraste, otros comportamientos experimentan cambios como resultado de un proceso de aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades.

Como ya se señaló, la Psicología experimental busca estudiar al organismo, para ayudarlo a aprender nuevas conductas y desarrollar habilidades que no tenía previamente. Lo que implica, exponer al organismo a situaciones que están estrechamente relacionadas con el aprendizaje (Domjan, 2016).

En esta perspectiva, Skinner, (citado en Norbody & Hall, 1979), comenta que, para construir una sociedad, en la que los comportamientos de los miembros se puedan guiar y controlar, es necesario planificar un sistema de recompensas. Es decir, reforzadores, como estrategia para moldear los aprendizajes y la adquisición de habilidades y comportamientos nuevos.

A continuación, se expondrán algunas técnicas de modificación de conducta, según Ribes Iñesta (1976), Labrador et al., (1995), Olivares Rodríguez & Méndez Carrillo (2014). Algunas de ellas son: el reforzamiento positivo y negativo, moldeamiento por aproximaciones sucesivas, mantenimiento de conductas. Imitación, extinción y tiempo fuera. Las cuales, se utilizan para ayudar a los individuos a adquirir, mantener o disminuir determinadas conductas.

*Reforzamiento positivo.* Olivares Rodríguez & Méndez Carrillo (2014), afirman que, en esta técnica, implica situar al sujeto ante un objeto o evento, una vez que se haya mostrado una determinada conducta, con la intención de fomentar que se repita con mayor frecuencia. Esto es posible, a través de un refuerzo en la conducta. Un reforzador es una estimulación positiva, utilizado como recompensa por un comportamiento deseado en la persona.

Para que la conducta se repita, es necesario identificar qué recompensa es eficaz y cuáles son los términos adecuados para que este comportamiento se mantenga. A esto se le conoce como reforzamiento positivo.

Según Martin & Pear (2008), el principio de refuerzo positivo establece que, cuando alguien recibe un reforzador positivo, justo después de llevar a cabo una acción en una situación particular, es más probable que vuelva a efectuar esa misma acción cuando se encuentre nuevamente en esa situación. Este tipo de refuerzo positivo estimula la repetición del comportamiento.

Un ejemplo ilustrativo de lo anterior podría ser el siguiente: Si un niño recoge sus juguetes después de jugar, se le refuerza su acción mediante expresiones positivas como "excelente trabajo" o mediante incentivos como "cada vez que recojas tus juguetes, recibirás un pequeño premio". De esta manera, el niño se sentirá motivado para continuar realizando la misma conducta de recoger sus juguetes, ya que comprende que obtendrá una recompensa.

*Moldeamiento por aproximaciones sucesivas.* (Labrador, et al., 1995) explican que esta estrategia se basa en el incremento gradual de la recompensa de acuerdo con el comportamiento deseado. Su finalidad principal es la modificación gradual del comportamiento incitando a adquirir nuevas habilidades mediante el refuerzo positivo.

A fin de dar forma al comportamiento, es fundamental llevarlo a cabo previamente. Debido a esta razón, surge la intención de reforzarla, lo que motiva a la persona a continuar gradualmente, avanzando hacia el propósito que se pretende alcanzar.

Sírvase como ejemplo enseñar a un niño a subir y bajar un trampolín. Quien lo entrene, recompensa su conducta cuando se acerque paso a paso a la meta deseada. Al definir la conducta con la que se trabajará, se continúa con el reforzamiento persistente, hasta conseguir que se presente con frecuencia.

El propósito de este procedimiento es que, el individuo adquiera una respuesta específica, relacionada con un objetivo establecido. Cuando se emita la conducta deseada, se utilizará la recompensa para reforzar el comportamiento. Finalmente, una

vez que la respuesta se adopte como parte del repertorio funcional del sujeto, se considera que se ha adquirido.

*Reforzamiento negativo.* Siguiendo con los lineamientos establecidos por Ribes Iñesta (1976), se puede indicar que este procedimiento refiere a que un estímulo desagradable, se añade para disminuir o detener una conducta inapropiada. Se presenta un estímulo desagradable después de un comportamiento indeseable, para reducir la probabilidad de que dicho comportamiento se repita.

Un ejemplo de refuerzo negativo aplicado en niños en edad preescolar sería la retirada de un privilegio, como la posibilidad de disfrutar de una merienda saludable. Si un niño enfrenta dificultades para sostener una conducta acorde en el aula, el docente puede tomar la decisión de privar al niño de su merienda como un castigo. Esta falta de una recompensa inmediata se convierte en un refuerzo negativo destinado a motivar al niño a mejorar su comportamiento.

*Imitación.* Según Labrador y colaboradores (1995), esta técnica se posiciona en la reproducción o copia de los comportamientos observados en otras personas, a las cuales se les denomina modelos. Es decir, un individuo observa a otro y luego reproduce o imita la misma conducta. La imitación es un proceso de aprendizaje automático.

Específicamente cuando se trata de niños, esto suele involucrar a los padres como modelos. El propósito de esta técnica consiste en promover comportamientos adecuados para enfrentar las situaciones cotidianas. Para Ribes Iñesta (1976), existen tres aspectos que deben ser tomados en cuenta para potenciar nuevas conductas:

1. Semejanza entre la conducta del sujeto que va a imitar y el modelo.
2. Relación temporal entre esas conductas.
3. Ausencia de instrucciones explícitas para imitar la conducta.

El punto anterior hace referencia a la reproducción automática de cierta conducta que ha sido realizada por el modelo. De tal manera que, no es necesario proporcionar instrucciones específicas, para considerar un comportamiento como imitativo. Esta conducta debe ocurrir de forma inmediata o dentro de un período de tiempo después de la observación. Si la conducta no se desarrolla de esa manera, no es posible clasificarla como imitativa.

Según Ribes Iñesta (1976), la imitación como un proceso, se desarrolla de manera espontánea, sin requerir intervención externa. El poder aprender mediante la imitación es inherente a los seres humanos y constituye una modalidad de aprendizaje cognitivo mediante la observación. Esta habilidad permite al individuo adquirir nuevos comportamientos sin depender de refuerzos externos.

*Mantenimiento de conductas.* Continuando en este autor, la intención de esta técnica es, lograr que los comportamientos se mantengan mediante la implementación de estrategias de refuerzo. El principio central es que, al reforzar la conducta deseada, se aumenta la probabilidad de que este continúe o perdure. Para lograr el mantenimiento de dichos comportamientos, se hace fundamental que el refuerzo sea consistente, pero variado. Esto significa que, la conducta debe ser reforzada incluso cuando las situaciones que rodeen a la persona cambien.

Es fundamental que los refuerzos varíen en intensidad, frecuencia y tipo, ya que esto, reconoce que el comportamiento perdure sin importar las situaciones. Cuando el refuerzo se proporciona de manera consistente y variada, es probable que la incorporación de nuevos comportamientos se mantenga de forma permanente.

Para Martin & Pear (2008), la fase de adquisición incluye el proceso a través del cual, una persona adquiere un nuevo comportamiento y desarrolla las destrezas y habilidades requeridas para su ejecución.

Un ejemplo ilustrativo, sería que un padre, establece un sistema de recompensas para su hijo. Cada vez que el hijo escoge realizar una tarea o actividad saludable, como comer un sándwich con verduras, se le otorga un premio significativo. Estas recompensas positivas incentivan al niño a continuar celebrando elecciones saludables.

*Reforzamiento intermitente.* Es conocido como refuerzo de intervalo variable. De acuerdo con Olivares Rodríguez & Méndez Carrillo (2014), implica reforzar intermitentemente una conducta que se observa con regularidad. Esta técnica se enfoca en incentivar la conducta observable de manera ocasional, en vez de hacerlo en cada instancia en que ocurre.

El objetivo es promover el progreso en el desarrollo del comportamiento deseado del individuo, mejorar su rendimiento y reducir los patrones de comportamiento inadecuados. Los refuerzos se otorgan cuando se realiza la conducta deseada. Cuando el refuerzo se da en intervalos de tiempo, las expresiones del comportamiento se vuelven más frecuentes, incluso cuando no hay refuerzo inmediato.

Hasta este punto, se han abordado los procedimientos que promueven la adquisición y el fortalecimiento de conductas. Ahora, se mencionarán dos métodos contrarios, cuyo objetivo es reducir la probabilidad de que una conducta ocurra.

Estas estrategias comparten la característica común de dirigirse hacia la eliminación de ciertos comportamientos que forman parte del repertorio del individuo. Estos comportamientos pueden ser perjudiciales tanto para otras personas como para el propio sujeto. Unos de estos métodos es la técnica de extinción y la otra es el tiempo fuera.

*Extinción.* Esta técnica se refiere a la disminución gradual de una respuesta de una respuesta condicionada. Esto implica ignorar el comportamiento no deseado o abstenerse de proporcionar una respuesta en situaciones que normalmente desencadenarían dicho comportamiento. En su lugar, el objetivo es sustituir un

comportamiento inapropiado por uno más beneficioso, disminuyendo la manifestación de la conducta no deseada.

Para alcanzar la disminución o extinción de una conducta, es esencial identificar el elemento reforzador asociado a esta. Una vez identificado, al manifestarse la conducta, se suspende la acción de refuerzo. Con esta técnica se busca lograr una reducción gradual en la frecuencia de la respuesta. Lo que permite señalar que, una conducta que no recibe refuerzo se debilita hasta desaparecer por completo (Ribes Iñesta, 1976).

La extinción de un comportamiento se produce cuando se suspende el reforzamiento de una respuesta condicionada, es decir, cuando el estímulo ya no está presente.

Un ejemplo ilustrativo de esto sería, cuando un niño comienza a llorar para obtener algo que desea. En esta circunstancia, el adulto debería ignorar el comportamiento de llorar. Sin embargo, si el niño deja de llorar y se comporta adecuadamente, el adulto debería elogiarlo y prestarle atención. Con el transcurso del tiempo, el niño aprenderá que llorar, no es una forma apropiada de obtener lo que desea y cesará con este comportamiento.

*Tiempo fuera.* En esta técnica, Labrador, et al., (1995), Olivares Rodríguez & Méndez Carrillo (2014), afirman que se trata de, separar al sujeto del escenario, después de haber realizado una conducta inadecuada o no adaptativa como consecuencia de esta. Temporalmente se retira una fuente de satisfacción a la persona. En el contexto de los niños, esto podría involucrar la compañía de los padres, o la restricción de acceso a juegos y juguetes.

Mediante esta técnica, se instruye al niño acerca de las acciones que no son aceptables inaceptables y después de un período determinado, se le proporciona una explicación sobre la razón de su tiempo fuera, junto con los límites adecuados para su

conducta. El objetivo principal es ayudar al niño a desarrollar relaciones más saludables con los demás.

En conclusión, las técnicas de modificación de conducta resultan gran utilidad para mejorar los comportamientos y hábitos inadecuados de una persona. Como se ha detallado en el desarrollo de este apartado, se utilizan una variedad de estrategias y herramientas para modificar conductas no deseables y reemplazarlas por las que son socialmente aceptadas. Estas técnicas promueven que las personas logren sus metas y objetivos, así como mejorar su interacción y habilidades en contextos particulares.

### ***Metodología observacional.***

Como ya se mencionó anteriormente, el objetivo de esta tesis es diseñar e implementar una intervención psicopedagógica, con el propósito de disminuir la conducta de morder en niños que tienen entre uno y un año y medio de edad. Los cuales asistían al espacio educativo guardería. A continuación, se desarrolla de manera teórica una de las herramientas utilizadas para la construcción de esta tesis.

Dicha herramienta es la observación. Para ello, se tomará en cuenta brevemente el método científico. Para que después se mencione cómo la observación sirve de puente al construir una taxonomía. Este aspecto es pertinente en relación con la utilización de los registros observacionales sobre el comportamiento de morder.

En una investigación científica, se utilizan ciertos procedimientos y principios que se organizan para obtener datos objetivos y verificables. La inclusión del método científico en un estudio es esencial para asegurar la obtención de resultados confiables basados en la información recolectada.

Según Bunge (citado en Espinosa, 2007) el método científico “es un sistema de procedimientos o técnicas diseñadas para indagar o tratar un conjunto de problemas” (p.3).

De acuerdo con lo anterior, es preciso pensar que, el análisis experimental de la conducta, también se basa en este método para describir, explicar, predecir y modificar los comportamientos humanos, mediante la recopilación y evaluación de información. Ello habilita a los científicos de la conducta, comprender y mejorar el bienestar humano.

Por otro lado, el método científico contempla dos formas principales de razonamiento y actuación para decidir la utilización de una metodología. El primero es el método deductivo. El cual consiste en derivar una conclusión particular a partir de premisas generales ampliamente aceptadas. El segundo es el método inductivo. Este refiere al proceso de llegar a una conclusión general a partir de datos específicos y la observación de patrones (Bunge, citado en Espinosa, 2007).

Entonces, para la elaboración de esta tesis donde interviene teóricamente el análisis experimental de la conducta, la estrategia metodológica que le corresponde es el método inductivo. Ya que dicho procedimiento, se centra en el estudio de la forma en que un organismo individual (incluido el ser humano), reacciona a su entorno y cómo se relaciona con él.

Sin embargo, dentro del contexto del método científico, la observación se convierte en la herramienta fundamental de investigación. En el análisis del comportamiento de los organismos, especialmente los seres humanos, se hacen necesarias estrategias metodológicas de carácter observacional. Estas estrategias son aplicables tanto en ambientes controlados como en el entorno natural del organismo bajo estudio (Anguera, citado en Espinosa, 2007).

Entonces, la observación, como una estrategia para recolectar datos conductuales, se construye a partir de cuatro componentes. Para Anguera, Backeman, Gottman & Bunge (citado en Espinosa, 2007, p. 7), estos elementos son:

- El objeto de estudio, lo que se va a observar.
- El observador para recolectar el dato conductual.

- La situación donde se da la observación.
- Los medio o instrumentos para recabar la información.

Una vez que se ha decidido estudiar la conducta individual en relación con su entorno, al utilizar la metodología observacional, es importante otorgarles a las conductas categorías para poder indagar qué elementos desempeñan un papel en el desarrollo, mantenimiento y modificación del comportamiento de un organismo.

Esto quiere decir que, en el contexto de la metodología observacional, es necesario clasificar la conducta que se va a observar. Debido a que, proporciona un marco estructurado y organizado, para poder analizar y registrar la conducta observada de una manera objetiva y sistemática. De tal manera que, dicha clasificación permite estandarizar la observación.

La clasificación de una conducta utilizando la taxonomía y su estudio mediante la metodología observacional, presentan aportes complementarios. Ya que la primera, ayuda a organizar la secuencia de la conducta que se observa. Mientras que la segunda, proporciona el marco y los procedimientos para recopilar esas conductas. Y para precisar lo señalado, en el siguiente subtema, se abordará brevemente a qué refiere la clasificación de una conducta.

### ***La construcción científica taxonómica de la conducta.***

Con relación a la clasificación de la conducta, Espinosa (2007) menciona que, la taxonomía que se enfoca en la organización del conocimiento. También clasifica y describe los comportamientos para comprender de qué manera se desarrollan y cambian en la vida de una persona.

Esta teoría proporciona una estructura para organizar, clasificar, describir y comprender la conducta humana a lo largo del tiempo, utilizando un enfoque científico, aplicado a una variedad de contextos y situaciones. Su estructura, ayuda a los analistas

conductuales a comprender mejor por qué los seres humanos actúan de determinadas maneras.

La autora, también señala que, el papel del analista conductual es la de un observador o investigador durante el proceso de construcción científica taxonómica. Ya que tiene la responsabilidad de observar, catalogar y describir los comportamientos de un sujeto o grupo de individuos en un contexto dado, lo cual contribuye a una mejor comprensión de la conducta humana.

Asimismo, agrega que, con lo anterior, ayuda a desarrollar mejores teorías y modelos de comportamiento, así como avanzar en la investigación sobre la conducta. Es crucial, que el analista conductual mantenga una actitud imparcial y sin prejuicios, para evitar sesgos de su investigación. Además de ser consciente de los peligros del juicio prematuro al catalogar o describir la conducta, es necesario comprender cómo, cuándo y por qué suceden los comportamientos. Lo cual es la clave para aprender a prevenirlos, abordarlos y tratarlos manera efectiva.

Por otro lado, Sidman, (citado en Espinosa, 2007), afirma que, durante el procedimiento del análisis conductual, es importante que el observador, verifique la confiabilidad de los datos e información recopilada. Si la información recabada no cumple con las expectativas establecidas, o no se basan claramente en los detalles observados, el analista de la conducta no está obligado a descartarla; pero, tampoco está obligado a utilizarla.

Por su parte Espinosa (2007), señala que el analista de la conducta tiene a su favor la posibilidad de desarrollar estrategias que le permitan:

- Obtener datos fehacientes
- Construir una escala de medición
- Respetar las diferencias individuales

- Generar sistemas de categorías que permitan una recolección confiable de información
- Generar estrategias de tratamiento y evaluación más precisas que la producida por procedimientos estadísticos

De acuerdo con esta autora, estas afirmaciones pretenden establecer una base para la segmentación conductual, es decir, definir de forma clara y precisa, cómo se comporta un organismo en su totalidad. Esto se logra por medio de la medición de las conductas individuales de los sujetos en unidad de observación.

Entonces, desarrollar múltiples sistemas de observación, recopilación y clasificación de datos presenta la ventaja de aumentar la probabilidad de obtener resultados precisos, dependiendo de la metodología observacional aplicada.

### ***Construcción de taxonomías conductuales.***

Para desarrollar una taxonomía conductual, es necesario tener en cuenta ciertos criterios. En primer lugar, Anguera (citado en Espinosa, 2007), señala que, la construcción de la taxonomía se basa en la técnica de la "observación sistemática", la cual, es beneficiosa para recopilar información completa sobre el comportamiento o evento. Esta técnica es eficaz debido a que, el registro observacional muestra toda la información que la conducta o evento contiene, sin excluir ningún dato.

Bajo estas condiciones, Bakeman & Gottman (citado en Espinosa, 2007, pp. 10 – 11), sugieren que, para recopilar información, el observador debe tener en cuenta lo siguiente:

- Primero, la observación directa y sistemática requiere la construcción y el uso de catálogos predeterminados de códigos de conducta.
- Segundo, es necesario especificar la situación en la que se realizará el registro.

- Tercero, se deben establecer las condiciones y características que definan el periodo de observación, así como las sesiones para observar.
- Por último, se debe dar lugar a la validación y confiabilidad de estos sistemas de observación sistemática.

El punto de partida para la creación del instrumento de observación sistemática consiste en la adquisición de un registro anecdótico. Una vez, que el analista de la conducta haya recopilado los datos, será posible construir una definición taxonómica mediante la categorización de un comportamiento particular.

Los autores en cuestión también argumentan que la creación de una taxonomía implica la clasificación y disposición de cada evento en grupos más amplios en función de sus atributos y el contexto en que se desarrollan. En consecuencia, los componentes involucrados en la secuencia conductual o en el entorno, se segmentan en categorías para lograr una mejor organización. De esta manera, un analista de conducta se encargará de descomponer la conducta de un individuo en unidades discretas con el fin de mejorar la precisión al categorizar su comportamiento.

Incluso, Skinner (citado en Espinosa, 2007), sugiere que, al dividir los elementos ambientales y comportamentales en categorías de estímulos y clases de respuestas, se facilita la capacidad de dividir de manera sistemática las corrientes de ambos tipos. Asimismo, al realizar una partición específica de la conducta, es importante tener en cuenta su amplitud y grado de complejidad.

Esta segmentación de la conducta humana posibilita la creación de unidades de observación que se transformarán en clasificaciones de comportamiento. El objetivo es lograr que la descripción de estas acciones sea lo más imparcial y exacta posible, evitando cualquier juicio de valor como, por ejemplo, las palabras “malo”, “bueno” o presunciones como “intención” (Ribes, citado en Espinosa, 2007).

Entonces, de acuerdo con Anguera, et al., (citado en Espinosa, 2007, p. 12), la taxonomía conductual, también referido como “sistema de categorías” se elabora a partir de:

- La obtención de un registro anecdótico.
- La clasificación, según criterios específicos de segmentación y delimitación del flujo conductual, utilizando una unidad de medida establecida como la frecuencia, duración, intensidad o topografía.
- La construcción de la definición de la categoría conductual en unidades de observación.
- La asignación de códigos a cada categoría conductual.

Asimismo, iniciar la construcción de taxonomías o catálogos conductuales, requiere abordar el interrogante que el investigador intenta responder. Esta definición, ayuda a establecer los lineamientos sobre la conducta que se pretende clasificar y codificar. En consecuencia, es esencial que la pregunta del investigador esté formulada de manera precisa (Bakeman & Gottman citado en Espinosa, 2007).

El desarrollo de un sistema observacional, mediante la recopilación y descripción de los comportamientos de una persona, es un proceso fundamental a tener en cuenta. Según Espinosa (2007), para que las categorías conductuales sean relevantes, se deben seguir algunos criterios específicos, que incluyen:

- a) Establecer su definición operacional para las categorías conductuales.
- b) La división del flujo conductual no debe ser aleatoria, sino el resultado de identificar todos los componentes de una acción específica (Skinner, citado en Espinosa, 2007).
- c) Construir la definición de la categoría conductual.
- d) Asignar un único código a cada categoría conductual.

- e) Bakeman & Gottman (citado en Espinosa, 2007.), consideran que, la definición de la categoría conductual se fundamenta en características físicas observables, concretas y/o sociales, con el propósito de evitar inferencias basadas en aspectos sociales.
  
- f) Según estos autores, las categorías de comportamiento y sus respectivos códigos deben ser mutuamente exclusivos, lo que implica que cada conducta definida debe tener un código asignado de manera única. De esta manera, el observador tendrá mayor facilidad para el registro. Esto facilita el registro, evita confusiones y reduce el tiempo empleado al registrar los códigos.
  
- g) La estructuración del sistema de códigos se realiza de manera que el observador pueda registrar con precisión.

Los sistemas de registro observacional, utilizando taxonomías conductuales, son herramientas fundamentales para el analista de conducta. La metodología de la observación se basa en la evaluación directa del comportamiento. Anguera (citado en Espinosa, 2007, p.15) clasifica esta metodología en tres formas: “Observación asistemática, observación semisistemática y observación sistemática”.

En la Tabla 6, se presentan los métodos de observación empleados en esta metodología. Para los fines de esta tesis, a continuación, solo se menciona el registro de la observación sistemática.

### ***Método de observación sistemática.***

Como se mencionó previamente, la observación desempeña un papel fundamental en la realización del análisis del comportamiento. La observación sistemática como método, es una técnica de investigación y de análisis ampliamente usada en la Psicología clínica. Dicha metodología, le permite al psicólogo o al analista conductual, obtener información precisa en tiempo real. Ya sea en la sesión terapéutica o en el escenario científico.

Tabla 6. División del sistema observacional y recogida de datos conductuales.

<b>OBSERVACIÓN</b> 	Asistemática o abierta	a. Historia de caso b. Diario
	Semi- sistemática	a. Descripción de espécimen o ejemplar
	Sistemática o cerrada	<b>a. Medición directa = puntajes directos de conducta</b>  b. Medición indirecta = Pruebas: académicas, sociométricas no conductuales

Tomado de Espinosa, (2007, p. 15). Es relevante saber que la metodología sistemática, implica la recolección directa de datos del comportamiento y la medición de la tasa de respuestas de la conducta en cuestión.

Lo cual ayuda a analizar la conducta del paciente o sujeto motivo de estudio, así como su entorno inmediato. Esto le permite al psicólogo o al investigador, comprender mejor el desarrollo de los pacientes. Así como a identificar, describir y evaluar el comportamiento.

Bakeman & Gottman (2007), destacan la importancia de la observación sistemática como “una vía específica accesible para registrar y cuantificar la conducta” (p.17).

A su vez, la observación sistemática presenta ciertas características específicas, las cuales son trabajadas por Espinosa (2007, p. 17):

- a) Facilita la observación y el registro de la conducta en situaciones donde el uso de equipos especiales no es viable o conveniente.
- b) Se centra en la observación y registro de la conducta que ocurre espontáneamente en contextos naturales.
- c) Conlleva la definición de varias modalidades de conducta y el registro de códigos específicos asignados a cada una de ellas.
- d) Busca alcanzar un alto grado de concordancia en la recopilación de datos conductuales (Cooper, Heron, Heward, Bakeman & Gottman (citado en Espinosa, 2007, p.17).

También se sugiere que antes de elegir un sistema de registro observacional, el analista conductual, necesita tomar una decisión sobre qué tipo de unidad de conducta utilizar. Existen varias opciones disponibles para la codificación, como los métodos de muestreo, métodos de observación y registro de eventos o intervalos (Bakeman & Gottman, citado en Espinosa, 2007).

En este sentido, se trata de utilizar referencias, en relación con la ocurrencia de determinados acontecimientos, así como el orden de aparición de estos. Esto implica seleccionar unidades de registro basadas en eventos instantáneos, y lo que se mide es la frecuencia de la conducta seleccionada, tanto en términos de cantidad como duración.

Por lo tanto, el registro de evento se refiere a la línea de tiempo que se observa la presencia de una conducta específica, anotando el número de veces que dicha conducta ha ocurrido. Para este propósito, se proporciona una lista de control, para documentar los datos conductuales (Espinosa, 2007).

En esta tesis, se utiliza la lista de control del registro de eventos conocida como “muestreo de uno-cero o todo-nada”. Esta lista especifica que, “dentro de un periodo muestra, se registra la ocurrencia o no ocurrencia de las conductas observadas de un individuo particular” (Altmann, Smith & Conolly, citado en Espinosa, 2007, p. 18). En la sección de Anexos, los correspondientes al 1, 2, 3, 10, 12 y 15 corresponden a la lista control del registro de eventos.

Se puede concluir que, la metodología observacional es un método de investigación científica que es utilizada para estudiar la conducta de los organismos. Los analistas del comportamiento hacen uso de esta herramienta para recolectar información sobre la conducta de un individuo, así como la relación que tienen con su entorno.

Por lo tanto, el estudio de la conducta humana, basado en los métodos observacionales, intenta determinar cuáles son los estímulos responsables de cualquier comportamiento específico. De tal manera que, la metodología observacional busca explicar el comportamiento de una manera estructurada. Esto implica, describir y registrar los comportamientos en su contexto ambiental para comprender qué estímulos provocan una respuesta y adquieren un significado, para que posteriormente se pueda llevar a cabo la modificación de la conducta.

Asimismo, la estrategia de modificación de la conducta pretende promover cambios en el comportamiento a través del uso de diversas estrategias y técnicas. Estas técnicas incluyen el reforzamiento positivo, que consiste en brindar una consecuencia favorable después de una conducta deseada, y el moldeamiento por aproximaciones sucesivas, que refuerza gradualmente conductas más cercanas al comportamiento objetivo.

Además, el reforzamiento negativo implica eliminar un estímulo aversivo después de la manifestación de una conducta deseada. La imitación juega un papel importante, ya que los niños preescolares aprenden a través de la observación y reproducción de conductas de otras personas. El mantenimiento de conductas se refiere a la sostenibilidad de un comportamiento a lo largo del tiempo. Por otro lado, el reforzamiento intermitente consiste en entregar refuerzos de forma periódica para fortalecer la conducta.

La extinción, en cambio, se basa en eliminar los refuerzos para reducir la frecuencia de una conducta no deseada. Mientras que, el tiempo fuera es una técnica que implica retirar al niño de un entorno reforzante después de una conducta no deseada. Además, se utiliza la metodología observacional para estudiar y analizar las conductas de los niños preescolares de manera sistemática y objetiva.

Por último, la construcción científica y taxonómica de la conducta implica clasificar y organizar los diferentes conceptos y técnicas mencionadas anteriormente para comprender y abordar de manera efectiva el comportamiento de los niños preescolares. Estas herramientas son fundamentales para promover cambios positivos en su conducta y desarrollo.

## Justificación

En el contexto de la guardería, también conocida como centro de educación infantil, uno de los comportamientos más comunes es la conducta de morder. Dicha conducta, se presenta con frecuencia, especialmente en niños de un año a año y medio. Una causa común de conflictos entre niños ocurre cuando compiten por tener algo que ambos desean. Al respecto, Arias, et al., (1995), afirman que, al percibir que sus compañeros invaden su espacio o intentan quitarles sus juguetes, es normal que los niños pequeños, a modo de defensa, manifiesten conductas agresivas como empujar, patear o morder.

Por su parte, Cerezo Ramírez (1999), señala que los comportamientos "agresivos" en la etapa preescolar, pueden ser normales, ya que es una manera de comunicarse y explorar su entorno, debido a que aún no cuentan con las habilidades lingüísticas y sociales completamente desarrolladas. En estas situaciones, resulta crucial que los padres y docentes de la guardería, desarrollen acciones para abordar esta conducta problemática y fomentar comportamientos más adecuados entre los niños.

Por otra parte, si las conductas "agresivas o desajustadas" en las etapas del desarrollo subsecuentes continúan, probablemente aumenten o permanezcan. Con ello, su grado de transformación podría provocar futuras transgresiones hacia las reglas y normas de convivencia. También, se pueden presentar dificultades para integrar límites, en la manera de socializar o vincularse con sus semejantes durante su desarrollo.

Por lo tanto, una manera de abordar dicha problemática en la guardería es, llevar a cabo una intervención psicopedagógica con bases científicas. De esta manera se instruye a los docentes y padres sobre cómo afrontar dicha situación para reforzar conductas alternativas, como "colaborar" y "compartir". Esto se logra a través de algunas técnicas de modificación de las conductas basadas en los principios del Análisis Conductual Aplicado (ACA), los cuales, son el soporte de la terapia cognitivo conductual.

## MÉTODO

### ***Objetivo general:***

El objetivo general de la presente tesis fue, diseñar e implementar una intervención psicopedagógica para reducir la conducta de morder entre niños de un año a año y medio de edad que asistían al espacio educativo guardería, sala “nido B”. Esto, considerando los principios del (ACA).

### ***Objetivos específicos:***

- Analizar las conductas sociales de los niños de un año a año y medio durante las actividades lúdicas, de juego, la siesta y la hora de ingesta de alimentos en el salón de clases.
- Realizar observaciones sistemáticas para identificar las situaciones que provocan la conducta de morder en algunos niños de un año a año y medio.
- Identificar las acciones de las docentes ante la conducta de morder en algunos niños de un año a año y medio.
- Implementar una intervención psicopedagógica para que los docentes aprendan cómo manejar la conducta de morder y promuevan la colaboración y el compartir.
- Valorar si la promoción de las conductas de colaborar y compartir como reforzadores, producen cambios significativos en la conducta de morder.

## ***Hipótesis***

Si la intervención psicopedagógica, basada en el diseño de reversión de la conducta tiene un efecto significativo, entonces la modificación del comportamiento de morder en los niños de un año a año y medio que asistían a la sala “nido B” debe disminuir.

## ***Metodología para la intervención***

*Sujetos.* En esta intervención psicopedagógica participaron niños entre la edad de un año a año y medio que asistían al espacio educativo guardería. Así como las docentes que estaban a cargo del grupo. También, los padres de algunos niños y la Psicóloga titular, durante el periodo de marzo a abril del año 2016.

*Criterios de inclusión.* La población analizada en este estudio está compuesta por niños y niñas con edad de un año a año y medio que han mostrado repetidamente conductas de morder hacia otros niños de la misma edad dentro de la sala “Nido B” de la guardería. En este contexto, también se incluyen los docentes quienes ejercían funciones de enseñanza académica, así como la Psicóloga titular, quien orientó a los docentes para que llevaran a cabo la ejecución de las técnicas de modificación de conducta con el propósito de disminuir la conducta de morder.

Asimismo, se les solicitó a los padres de los niños involucrados, que identificaran las situaciones que desencadenaran la conducta de morder en cualquier entorno, y mantuvieran actitudes paralelamente aplicadas a los del contexto educativo guardería. En la Tabla 13, se detallan los criterios de selección taxonómica relacionados con la conducta de morder, colaborar y compartir.

*Escenario.* La intervención tuvo lugar en la sala B de la guardería “Impulso Pedagógico Montessori”, ubicada en su momento de estudio, en la calle Vito Alessio Robles, Col.

Florida, Alcaldía Álvaro Obregón, en la Ciudad de México (CDMX). Dicha institución, de gestión privada, forma parte de una cadena de guarderías que brinda educación y cuidados a niños desde 43 días de nacidos hasta los 7 años. El horario de servicio abarca desde las 7:00 hasta las 19 horas, con turno matutino y vespertino.

Las instalaciones educativas de la guardería se distribuían en varias áreas. La sala “Nido A”, albergaba a bebés desde los 45 días de nacidos hasta que lograran el arrastre psicomotor. Le continuaba la sala “Nido B”, donde se encontraban los bebés que gateaban. También, los que comenzaban a dar sus primeros pasos, así como los que ya podían caminar.

En la sala de “comunidad infantil”, se encontraban los niños que caminaban por sí solos y permanecían hasta los 3 años. Por otro lado, la sala “Casa de los niños” correspondía a niños desde los 3 años hasta los 6 años. Para esta intervención Psicopedagógica, se seleccionó la sala “Nido B” en turno completo. Incluyendo las actividades de juego, los horarios en la ingesta de alimentos y las horas de clase.

*Instrumentos.* El instrumento utilizado en esta intervención fue la metodología observacional sistemática. Dentro de esta herramienta se empleó el “registro observacional anecdótico” con criterio de “muestreo de uno-cero o todo-nada”. El cual especifica que “dentro de un periodo muestra se registra la ocurrencia o no ocurrencia de las conductas observadas de un individuo particular” (Altmann, Smith & Conolly, citado en Espinosa, 2007, p. 18). El formato de registro se encuentra detallado en los anexos 1, 2, 3, 10, 12 y 15.

También, se utilizó el registro observacional abierto, el cual se caracteriza por ser una hoja de registro anecdótico. Donde se realiza el análisis del comportamiento de morder. Esta herramienta se clasifica teóricamente como “Sistemático Cerrado y de Medición Directa”. Su característica se describe en las Tablas 14, 15, 16, 18, 20 y 22.

*Indicadores.* En cuanto a los indicadores, se midieron las frecuencias por medio de una tasa de respuestas (TR's), sobre una unidad de tiempo (UT). La cual se define con el número de conductas MO = morder, CO = compartir y CL = colaborar. En el anexo 14 se contabiliza el número de eventos registrados.

**Diseño experimental.** Se optó por utilizar el Diseño de reversión. Antes de llevar a cabo la intervención, se estableció la línea base. Esto implicó realizar una observación sistemática en donde se registraron diversos comportamientos de los niños. Cabe señalar que en ese periodo no se aplicó ninguna intervención. Posteriormente, se implementó la intervención para modificar la conducta de morder al utilizar la técnica de tiempo fuera, mantenimiento de conductas, imitación y actividades de refuerzo positivo (Cooper, Heron, & Heward, 1987).

Estos autores, consideran que el diseño de reversión involucra comparar la tasa de respuesta antes y después de introducir la intervención. El objetivo es, observar si se produce una disminución en la conducta meta, la cual es la conducta de morder.

Es decir, consiste en iniciar desde una línea base (conducta de morder) para implementar la intervención. Una vez realizado esto, luego se retira la intervención para observar si hay cambios. Lo que se espera, es que se logre la disminución de la conducta de morder.

En la fase de intervención, se mantuvo la observación sistemática y registro del comportamiento con la finalidad de valorar si la intervención lograba modificar la conducta de morder. En algunos casos, cuando se comprobó un cambio o una modificación de comportamiento, se suspendió la intervención. Seguido de ello, se continuó observando para determinar si la conducta regresaba a la línea base.

También, se empleó el Diseño de línea base múltiple, conjugado con el refuerzo diferencial de otras conductas del sujeto, con el propósito de analizar los cambios en la reducción de la conducta objetivo y reforzar las conductas alternativas **colaborar** y

**compartir** (Cooper et. al., 1987). Los criterios para la aplicación de esta intervención, se encuentran detallados en la tabla 7.

**Recolección de datos.** Para la obtención de datos, se siguió la metodología propuesta por Espinosa (2007), que consiste en el registro de observación sistemática definido como una vía específica accesible para registrar y cuantificar la conducta. Tal registro permite observar la conducta, definiendo previamente la modalidad de esta para registrarla al momento en que ocurra dentro de la naturaleza del contexto con los códigos establecidos a ella.

Respecto a la definición de variables, se ha señalado a lo largo de esta tesis que la conducta de morder puede ser considerada un comportamiento indeseado o desadaptativo. Por ello, el objetivo es seleccionar y reforzar conductas adaptativas como **colaborar** y **compartir**, para disminuir la frecuencia de la conducta indeseada.

*Las variables seleccionadas son las siguientes:*

La Variable Independiente (VI) corresponde específicamente a la relación funcional que se establece entre la intervención basada en los principios del ACA y su efecto como consecuencia sobre la conducta meta. Es decir, cuando los niños están socializando y en ese contexto, están involucrados objetos para llevar a cabo las actividades de juego, lo cual es la causa de la conducta de morder.

La Variable Dependiente (VD) son la conducta de morder, colaborar y compartir. A través de las técnicas del refuerzo positivo y mantenimiento de conductas de estos comportamientos, se pretendía disminuir la conducta de morder, y en la Tabla 13 (sección de anexos), se especifica su definición taxonómica.

Tabla 7. Definición taxonómica de las conductas a modificar.

Conducta	Simbología	Taxonomía
Morder	MO	Clavar los dientes en alguna zona del cuerpo de una persona durante un día.
Compartir	CO	Dar (a una persona) parte de lo que tiene para que otra pueda disfrutar conjuntamente con ella.
Colaborar	CL	Trabajar con otra (s) persona (s) en la realización de una tarea en común.

Esta tabla, representa los tres elementos que se utilizaron para realizar la observación. La conducta definida es "**morder, compartir y colaborar**". La simbología ocupada que corresponde a MO = morder, CO = compartir y CL = colaborar. Así como su taxonomía conductual.

### **Registros de confiabilidad**

Para garantizar los registros de fiabilidad, se siguieron los criterios propuestos por Espinosa (2007), que buscan asegurar que los registros reflejen de manera precisa las conductas observadas.

Se sugirió la participación de dos analistas conductuales que realizaran la misma observación al mismo tiempo e independiente, utilizando el mismo instrumento. Cada analista, registrará la observación hecha a fin de calcular el nivel o grado de lo observado a partir del planteamiento y medición de los acuerdos y desacuerdos que se obtuvieron una vez dada la comparación de la conducta observada.

Esta autora, también señala que, para calcular el nivel de confiabilidad, se debe de aplicar la fórmula que compara y cuantifica el porcentaje de acuerdos y desacuerdos entre los observadores:

$$Pa = \frac{Na}{Na + Nd} \times 100$$

***Pa = Porcentaje de acuerdos***

***Na = Número de acuerdos***

***Nd = Número de desacuerdos***

Para mayor precisión, es indispensable la validación de los datos recolectados. Lo que se pretende verificar con dicho procedimiento es que, los datos recolectados por distintos observadores tengan validez a partir de su comparación. Por lo tanto, se propone que la concordancia de lo observado respecto al número de acuerdos sea de un mínimo del 80%, lo que conduciría a decir que este registro es confiable para la intervención.

## **La intervención Psicopedagógica para modificar la conducta de morder en niños de un año a un año y medio a través del diseño de reversión y línea base múltiple.**

*Fundamentación teórica de la propuesta.* Es en la infancia donde la socialización inicia a través de la interacción con la familia y el entorno cercano. En esta etapa, se adquieren habilidades sociales básicas, como son la comunicación, el compartir, controlar las emociones, respetar las normas y límites establecidos por la sociedad, entre otras.

A medida que un niño crece, la socialización se expande hacia otros ámbitos, como la escuela, la comunidad y el trabajo. En estos contextos, se aprenden normas y valores específicos, así como pautas de comportamiento de un grupo para poder interactuar de manera adecuada con los demás miembros. Durante este proceso, la persona internaliza las normas y valores del grupo a través de la observación y la imitación de los demás.

En el proceso del desarrollo humano, la perspectiva del aprendizaje social tiene un lugar significativo. Al respecto, Papalia et al., (2012, p. 32) señalan que, “las personas adquieren las conductas aceptadas por la sociedad al observar y tomar como ejemplo a personas cercanas”. Como pueden ser los padres, maestros, o figuras deportivas que admiran.

Esto le permite aprender cómo comportarse, qué decir y cómo relacionarse con otros de acuerdo con las expectativas de un grupo. Cuando el niño ha internalizado estas normas y valores, los manifiesta durante la interacción con los demás (Domjan, 2016).

En la primera infancia, uno de los lugares ideales para que los niños comiencen a socializar es en la guardería. En este contexto, tienen la oportunidad de interactuar con otros niños y establecer relaciones sociales tempranas. También, aprenden a relacionarse con adultos que no son sus padres, como son los docentes y cuidadores.

Lo cual ayuda a desarrollar habilidades de comunicación y empatía, así como a seguir instrucciones y respetar las normas establecidas.

Papalia et al., (2012), mencionan que, aunque el espacio escolar guardaría favorece el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social en los niños, es común observar que se presenten ciertos problemas de conductas en algunos niños.

Unos pueden ser momentáneos y no requieran de una amplia intervención o concluyen con facilidad. Otros, por el contrario, requieran de mayor atención. Incluso, sea necesario la intervención de especialistas, según sea la dimensión e intensidad del caso (Romero, Villar, Luengo, Gómez-Fraguela, & Robles).

En niños de entre un año y un año y medio, es común que surjan comportamientos de exploración. Una de esas conductas puede ser la de morder. Ya que, a esa edad, aún no han desarrollado completamente el lenguaje verbal y pueden recurrir a morder como una forma de comunicarse o expresar sus emociones. Sin embargo, aunque esta conducta es normal en ciertas etapas del desarrollo, puede convertirse en un problema cuando se vuelve repetitiva o agresiva (Cerezo, 1999).

Con base en las observaciones sistemáticas expuestas en los anexos de esta tesis, es importante proponer una intervención enfocada a la modificación del comportamiento de morder en niños de un año a año y medio de edad. Dicha propuesta, se basa en aplicar algunas técnicas desde un enfoque cognitivo conductual para modificar la conducta de morder.

Estas, se apegan a los principios del Análisis Conductual Aplicado (ACA), el cual se basa en el análisis experimental de la conducta, para disminuir o aumentar la frecuencia de comportamientos problemáticos o indeseados.

El diseño de esta propuesta de intervención psicopedagógica considera las características y necesidades de esta población en particular. Además, se identificarán

los factores que pueden contribuir al comportamiento de morder, como pueden ser la frustración, la falta de habilidades de comunicación o la imitación de conductas observadas en el entorno.

También, se toma en cuenta al personal docente para que adquiera conocimiento y orientación acerca de cómo intervenir ante dicha conducta. El propósito es que, apliquen las técnicas como una medida de intervención, manejo y resolución apropiada para abordar tal situación. Y que los niños involucrados, aprendan nuevas respuestas conductuales que sean adaptativas, y favorezca su interacción durante su desarrollo psicosocial.

#### *Procedimiento de la aplicación de intervención de la conducta de morder.*

Este procedimiento fue creado con el objetivo de realizar modificaciones en la conducta de morder en niños de un año a año y medio. El diseño está pensado para llevarlo a cabo en guarderías con la colaboración del entorno familiar. Por ello, se requerirá diversos encuentros para un trabajo mancomunado del centro educativo con el núcleo familiar. A continuación, se detallan las etapas y los ejes centrales de la intervención.

**Etapas 1:** Análisis de las conductas sociales de los niños de un año a un año y medio.

*Observación sistemática:* Realizar observaciones detalladas de los niños en el contexto del salón de clases, actividades lúdicas, de juego, ingesta de alimentos y la siesta, durante dos a tres días consecutivos.

El analista conductual y el docente deben de observar abiertamente las conductas que los niños realizan ante los diferentes escenarios que forman parte de la rutina diaria. El objetivo es que, se obtengan datos de los niños que realicen la conducta de morder para identificar en qué momento o situación ocurre. Adicionalmente, observar cuáles fueron las reacciones de los niños involucrados posterior a la conducta.

*Sistematización de datos:* Identificar el contexto donde el niño manifieste el comportamiento de morder a otro. Una vez identificado el entorno donde el niño llevó a cabo la conducta de morder, se debe utilizar el instrumento “Lista de control del registro de eventos – Hoja de registro observacional anecdótico”, para realizar una descripción general de la conducta de morder.

En el anexo 15, se ejemplifica una posible hoja de registro observacional anecdótico para su utilización. La cual, se estructura por encabezados que refieren al nombre del observador, quién será observado. Así como el tiempo destinado a observar, la fecha y el contexto que se seleccione en paralelo con la conducta de línea base a observar. Dicha Tabla, no pretende ser empleada como único modelo a seguir. Cada docente y analista conductual puede elaborar el formato que requiera de acuerdo con la situación.

**Etapa 2:** Identificar las situaciones que desencadenan la conducta de morder en niños de un año a año y medio.

*Analizar la conducta:* El objetivo de esta etapa es, identificar las situaciones que preceden a la conducta de morder. Es decir, definir las causas que anteceden dicha conducta. Enseguida, se observará las actitudes y comportamientos que el docente le exprese al niño como consecuencias ante tal comportamiento. Esto refiere a que, si se presentan situaciones de aislamiento, castigo, recriminación verbal, frustración, introversión, entre otros.

*Realización de entrevistas:* Reunir a los docentes que están a cargo del grupo. También, a los padres de los niños que emitieron la conducta de morder para obtener información adicional. Previamente, elaborar el guion de preguntas para llevar a cabo las entrevistas con los docentes y padres, con el propósito de recolectar información pertinente en cada caso. Lo cual servirá de insumo sobre las situaciones que desencadenan dicha conducta.

Primero, se tomará contacto con los docentes, para llevar a cabo una entrevista abierta y conocer a detalle la percepción que tienen acerca de la situación. Indagar sobre lo que han observado. Explorar si tienen conocimiento de cómo actuar. De ser así, preguntar cuáles han sido los logros obtenidos. Es decir, sondear acerca de los alcances prácticos, éticos y conductuales para intervenir la conducta de morder.

Segundo, se tomará contacto con los padres de los niños que muerden para llevar a cabo una entrevista abierta. El propósito es recolectar información acerca de su dinámica familiar. Es decir, cuáles son las formas de juego, la convivencia. También, las normas, reglas, y límites que establecen entre los miembros cercanos.

Así como las muestras de afecto que utilizan para relacionarse. Del mismo modo, ante qué situaciones realizan comportamientos para premiar o castigar. Además, es importante conocer si en el entorno familiar, se ha presentado la conducta de morder o si ha sido mordido por otra persona.

**Etapa 3:** Identificación de las acciones realizadas por los docentes ante la conducta de morder.

*Observación de la metodología del trabajo docente:* En esta etapa, se registrarán las distintas acciones realizadas por los docentes frente a la conducta de morder. Ya sean verbales y conductuales, esto para comprender la perspectiva con la cual intervienen en las situaciones de dicha conducta.

**Etapa 4:** Implementación de la intervención Psicopedagógica para que los docentes, aprendan cómo manejar la conducta de morder y promuevan conductas alternativas como lo son colaborar y compartir.

*Brindar capacitación a los docentes para darles a conocer las estrategias más eficaces y abordar la conducta de morder:* Esto incluye, dar a conocer el procedimiento de las siguientes técnicas de modificación de conducta: tiempo fuera, reforzamiento positivo y

negativo. Así como mantenimiento de conductas, moldeamiento por aproximaciones sucesivas, imitación, reforzamiento intermitente y extinción.

*Inclusión de las conductas colaborar y compartir como alternativas para reducir la conducta de morder:* Una vez descritas las técnicas de modificación, se les pedirá a los docentes que se apoyen del programa de actividades lúdicas para que, en ese proceso de enseñanza, los niños integren las conductas colaborar y compartir.

Ante los diversos escenarios, el docente le consignará al niño que muerde que participe en actividades donde se requiera compartir los juguetes con sus compañeros, así como el alimento. También, enseñarle al niño a que puede realizar otra conducta como lo es colaborar. Esto puede ser, al ayudar a los docentes a entregar el material didáctico a otros niños, por mencionar un ejemplo.

*Seguimiento y acompañamiento:* Los docentes deberán implementar el procedimiento. Además de proporcionar un apoyo constante a los padres, quienes son actores centrales en esta propuesta de intervención. Ya que es necesario que en el entorno familiar se continúe con las indicaciones propuestas por los docentes y el analista conductual para que exista una sintonía en las actitudes de los padres hacia el niño. De esta manera, se obtenga integrar y mantener cambios en el comportamiento. También, se sugiere realizar reuniones de seguimiento para observar el progreso de cada caso y consignar los obstáculos necesarios.

**Etapas 5:** Examinar si la incentivación de las conductas colaborar y compartir genera resultados notables ante la conducta de morder.

*Recolección de datos:* Realizar el registro de la conducta de morder para conocer la frecuencia después de implementar las estrategias del paso 4.1. En este caso particular, las conductas de compartir y colaborar.

*Realizar un análisis comparativo:* Identificar si han existido cambios significativos con la implementación de las conductas colaborar y compartir. Si se observan dichos cambios, se sugiere continuar con la aplicación de las técnicas de modificación de conducta con el propósito de reforzar los comportamientos deseados. En caso contrario, es necesario especificar cuáles han sido los posibles obstáculos por los cuales no se haya presentado la disminución en la conducta línea base, la cual corresponde a morder.

## RESULTADOS

Para la elaboración de este apartado, se tomaron como base los criterios de selección taxonómica para el diseño experimental de la conducta, así como los “registros observacionales anecdóticos” y los “registros de observación sistemática”. Los cuales, se muestran en la sección de anexos.

Dichos instrumentos son de utilidad ya que, por medio de la observación directa, se ha logrado delimitar los eventos y escenarios para luego, registrar y analizar la conducta meta de “morder”. Así como las conductas “colaborar” y “compartir”. Tales hallazgos, contribuyen a la explicación de los factores relacionales que han sido observados y dan sustento a la especificación de su frecuencia.

También, se consideraron las características de la etapa 1, 2 y 3 que forman parte del procedimiento de la intervención Psicopedagógica para modificar la conducta de morder en niños de un año a año y medio a través del diseño de reversión y línea base múltiple. Asimismo, los datos que fueron obtenidos son analizados de acuerdo con los principios del Análisis Conductual Aplicado (ACA) y a partir de los instrumentos ya mencionados, a continuación, se analiza lo siguiente:

El anexo 1 corresponde a la conducta de morder. De acuerdo con la etapa 1 del procedimiento de intervención, se observó a “Eduardo” durante 24 minutos dentro del salón de clases, caminando de un extremo a otro en búsqueda de objetos que llamaran su atención. Transcurridos algunos minutos, “Eduardo” tomó el carro de marcha.

Enseguida, se observó que “Santiago” también se interesó por el mismo objeto que “Eduardo” utilizaba. “Santiago”, se dirigió al carro para tomarlo con ambas manos. La primera reacción de “Eduardo” fue fruncir el ceño. Después, empujó a “Santiago” para intentar apartarlo del carro de marcha. Sin embargo, “Santiago” continuó sujetando el carro.

De acuerdo con la sistematización de datos (que se encuentra en el anexo 5) el cual corresponde a la conducta central por observar, se identificó que “Eduardo” inclinó su cabeza en dirección a “Santiago” para morder su brazo izquierdo. En esta etapa, *el evento consecuente* fue cuando, “Santiago” comenzó a llorar y su vez soltó el carro.

En la etapa 3 del procedimiento de la intervención, se observó que, la titular del grupo “Mónica”, elevó su tono de voz y preguntó: “¿*Qué pasó ahí, lo mordiste Eduardo?*”. La reacción de “Eduardo” al escuchar a “Mónica”, fue soltar el carro y caminar hacia la puerta del salón.

Una vez que “Mónica” se acercó a “Santiago” para comprobar que había sido mordido por Eduardo, llamó al servicio médico para solicitar que atendieran a “Santiago”. “Mónica”, se dirigió a “Eduardo” para decirle: “*no quiero que muerdas, lastimaste a Santiago*”. Enseguida, tomó de la mano a “Eduardo” para sentarlo sobre la silla expresándole que ahí se quedaría.

En la descripción de este episodio, se identifica *el evento antecedente* de la conducta central por observar (morder), donde “Eduardo” y “Santiago” se interesaron por el carro de marcha al mismo tiempo. “Eduardo” se percató de ello, frunció su ceño y empujó a “Santiago” para que soltara el carro, lo cual no sucedió.

La conducta central por observar se presentó cuando “Eduardo” inclinó su cabeza para clavar los dientes en el brazo izquierdo de “Santiago”.

En la primera etapa del procedimiento de intervención, que corresponde a la observación sistemática, también se puede analizar que, el *evento antecedente* del comportamiento de morder sucedió durante los primeros 21 minutos. Lo cual representa un 87.5% de la conducta de deambulación por parte de Eduardo.

En la segunda etapa del procedimiento de intervención, con su respectiva sistematización de datos, se observó que la conducta de morder mostró una duración de 4 segundos. Esto equivale al 0.28% del evento registrado.

En la tercera etapa del procedimiento de intervención, se observó que tuvo una duración de 2 minutos 60 segundos. Lo que corresponde al 12.22% de las acciones realizadas por las docentes ante la conducta de morder.

En este Anexo, se puede evidenciar que la reacción realizada por “Mónica”, al notar que “Eduardo” había mordido a “Santiago”, fue expresar su desaprobación ante dicha conducta a través de: *“¿Qué pasó ahí, lo mordiste Eduardo?”* *“no quiero que muerdas, lastimaste a Santiago”*. Enseguida, tomó de la mano a “Eduardo” para sentarlo sobre la silla expresándole que ahí se quedaría.

De acuerdo con el procedimiento de los principios del ACA, la técnica de modificación de conducta que “Mónica” utilizó, fue “tiempo fuera”. La docente, separó a “Eduardo” del grupo para sentarlo sobre la silla. Y con aclaraciones verbales, le hizo saber por qué se mantendría fuera del escenario de juego. Esto, fue utilizado como castigo a consecuencia del acto de morder a su compañero.

El anexo 2, refiere a la conducta de morder. En relación con la etapa 1 del procedimiento de intervención, se observó a “Eduardo” durante 32 minutos. Él, tomó el carro de marcha con ambas manos para utilizarlo. Avanzó con él dando cuatro pasos. Al mismo tiempo, se observó a “Alonso” acercarse hacia “Eduardo”, extendió su mano para agarrar el mango del carro que “Eduardo” también sujetaba. Él siguió caminando.

De acuerdo con la sistematización de datos (que se encuentra en el anexo 6) el cual corresponde a la conducta central por observar, “Alonso”, balbuceó y extendió su otra mano para jalar el carro hacia sí mismo y a su vez mordió el brazo de “Eduardo”.

En esta etapa, *el evento consecuente* fue que, “Eduardo”, soltó el carro y comenzó a llorar. “Alonso”, le quitó el carro y caminó con él.

En la etapa 3 del procedimiento de la intervención, se observó que, al escuchar el llanto de “Eduardo”, la docente “Mónica” alzó la voz para decir “*¡No Alonso, eso no se hace!*”, se acercó a él para quitarle el carro de marcha. Enseguida, “Mónica”, se acercó a “Eduardo”, revisó su brazo y llamó al servicio médico. De inmediato se dirigió a “Alonso” para retirarle el carro y le mencionarle: “*lastimaste a Eduardo, siéntate aquí, ya no vas a jugar porque mordiste a Eduardo*”.

En este evento, se puede evidenciar que *lo que antecede* a la conducta central por observar (morder), fue que: “Alonso” se percata que “Eduardo” utilizaba del carro de marcha. Ambos niños se interesaron por el mismo objeto para querer utilizarlo.

La conducta central por observar se presentó cuando “Eduardo” siguió caminando y “Alonso” jaló el carro, abrió su boca e inclinó su cabeza hacia el brazo de “Eduardo” para clavar sus dientes.

*El evento consecuente* fue cuando “Eduardo” comenzó a llorar y de inmediato soltó el carro. Paralelamente, “Alonso” tomó el carro y camino con él.

En la primera etapa del procedimiento de intervención, se analizó que el evento antecedente de la conducta de morder tuvo una duración de 27 minutos con 58 segundos. Esto se contabiliza con un 87.39 % ante el contexto de juego en el salón de clases y el jardín.

La segunda etapa del procedimiento de intervención se registró que la conducta de morder duró 2 segundos. Esto equivale al 0.10% del comportamiento.

En la tercera etapa del procedimiento de intervención, se observó que su duración fue de 4 minutos. Lo que corresponde al 12.5 % de las acciones realizadas por las docentes ante la conducta de morder.

Aquí, se puede observar que “Mónica”, al percatarse que “Alonso” muerde a “Eduardo”, grita: *¡No Alonso, eso no se hace!*”, mientras le retiraba el carro de marcha. Después, se acercó nuevamente a Alonso” para decirle: “lastimaste a Eduardo, siéntate aquí, ya no vas a jugar porque mordiste a Eduardo”. En este evento, la docente también utilizó la “técnica de tiempo fuera”. Apartó al niño del estímulo (carro de marcha) y le mencionó por qué lo separaba de la actividad de juego como castigo por haber mordido a “Eduardo”.

El anexo 3, también se describe la conducta de morder. La observación sistemática tuvo una duración total de 47 minutos. En este registro, se observó que “Eduardo” repitió la acción de tomar una pelota para arrojarla y levantarla durante algunos minutos. Posteriormente, soltó la pelota y se dirigió hacia el puente de madera para subir y bajar de él. “Santiago” se encontraba sobre el puente.

Ambos niños, subieron y bajaron del puente en repetidas ocasiones. En otro momento, “Santiago” cayó sobre el piso del puente y “Eduardo” continuó caminando por encima de él para bajar y subir nuevamente el puente. Al momento en que “Santiago” se levantó, “Eduardo” ya se encontraba detrás de él.

De acuerdo con la sistematización de datos (que se encuentra en el anexo 7) el cual corresponde a la conducta central por observar, “Santiago” volvió a dar un paso y cayó”, “Eduardo”, al estar detrás de él, inclinó su cabeza y tronco para morder el hombro de “Santiago”.

En este registro, el *evento consecuente* fue que “Santiago”, gritó y comenzó a llorar. “Eduardo”, dio otro paso y tropezó con “Santiago”, lo que provocó que cayera. Se levantó y continuó caminando sobre el puente.

En la etapa 3 del procedimiento de la intervención, se observó cuando “Santiago” gritó y lloró, las docentes del grupo “Mónica” y “María” gritaron: “¡No Eddy!”. “Mónica” se acercó a “Eduardo”, lo tomó del brazo y rápidamente lo bajó del puente para llevarlo a sentar sobre la silla y le preguntó “¿Por qué mordiste a “Santi” ?, “ya no vas a jugar”, “aquí te vas a quedar sentado para que pienses en lo que hiciste”.

Pasaron tres minutos y “Mónica” se acercó a “Eduardo” para decirle que podía jugar, pero sin que mordiera a sus compañeros. “Eduardo”, se integró a la actividad de juego”.

Aquí, *el evento que antecede* a la conducta central por observar (morder), fue cuando “Eduardo” no encontró la fluidez para continuar caminando debido a que “Santiago”, cayó por segunda ocasión sobre el puente.

La conducta central por observar se presentó cuando “Santiago” tropezó. Enseguida, “Eduardo” clavó los dientes en el hombro de “Santiago”.

En la primera etapa del procedimiento de intervención, se registra que el evento antecedente de la conducta de morder tuvo una duración de 41 minutos con 57 segundos. Esto corresponde a un 89% de la actividad de juego en el jardín.

En la segunda etapa del procedimiento de intervención, se registró que el comportamiento de morder duró 3 segundos. Lo que corresponde al 0.10% de la conducta.

En la tercera etapa del procedimiento de intervención, se observó que su duración fue de 5 minutos. Esto equivale al 10.63% de las acciones realizadas por las docentes ante la conducta de morder.

En este Anexo, se puede observar que, ante la conducta de morder, “Mónica” reacciona de la misma manera que las veces anteriores. Utiliza la técnica del “tiempo

fuera” para separar al niño que muerde (conducta indeseada) del escenario. Además, agrega de manera insuficiente, la aclaración verbal para intentar suprimir el comportamiento.

El anexo 8, corresponde a la conducta de “colaborar”. Dicho comportamiento sucedió durante la siesta matutina en el salón de clases. La observación sistemática tuvo una duración total de 20 minutos.

La titular del grupo “Mónica” y la asistente educativa “María” prepararon las colchonetas, frazadas y mamilas de cada uno de los niños para que tomaran su siesta matutina. “Mónica”, le indicó al grupo que recogieran los juguetes que habían utilizado porque iniciarían otra actividad. Ante la petición de la “Mónica”, los niños continuaron jugando en la zona del salón y jardín. Por segunda ocasión “Mónica”, les mencionó a los niños que tenían que guardar los juguetes.

En este registro, “Alonso” fue el sujeto motivo de observación. “Alonso” se acercó a “María” y extendió sus brazos, “María” le dijo: *“ahorita te doy tu mamila, guarda tus juguetes”*, “Alonso” corrió y tropezó con la llanta del carro de marcha, cayó y comenzó a llorar.

“Mónica” le dijo: *“si no guardan sus juguetes no podrán tomar su mamila”*, *“en el salón no podemos correr”*. “Mónica” revisó si “Alonso” se había lastimado y le dijo: *“no te pasó nada, ayúdale a María a repartir las mamilas”*, “Alonso” dejó de llorar y caminó en dirección de “María”. Ella, le indicó: *“ayúdame a darles sus mamilas, esta es de Nicole, dásela”*.

De acuerdo con la sistematización de datos (que se encuentra en el anexo 9), que corresponde a la conducta central por observar, “Alonso” tomó la mamila, y se dirigió hacia “Nicole” para entregársela.

Aquí, el primer *evento consecutivo* fue cuando “Alonso”, después de haber entregado la primera mamila se dirigió a “María”. Ella, nuevamente le dijo: *“dásela a Santi”*. Sin embargo,

La etapa 3 del procedimiento de la intervención, se observó cuando “Mónica” y “María” de gritaron *“¡No!,” “esa no es tuya, es de Mateo, llévasela”*. Al observar que la mamila que tomó “Alonso”, no era la suya la colocó en su boca para succionar la leche.

“Alonso” dejó de succionar la mamila y le entregó “Mateo”. En esta observación, se retomó la sistematización de datos que corresponde a la conducta central por observar (colaborar).

El segundo y tercer *evento consecutivo* fue cuando “Alonso”, se dirigió a “María” en 2 ocasiones más para tomar las mamilas de sus compañeros “Eduardo” y “Fernanda”.

Entonces, nuevamente se retomó la sistematización de datos que corresponde a la conducta central por observar (colaborar) cuando “Alonso”, repitió el mismo comportamiento en dos ocasiones más.

Otro momento de la etapa 3 del procedimiento de la intervención, se observó cuando “Alonso”, al terminar de entregar las mamilas, “Mónica” le dijo: *“lo hiciste muy bien Alonso, ve por tu mamila y recuéstate para que duermas también”*.

El *evento consecutivo* de esto fue que “Alonso”, tomó su mamila, corrió hacia su colchoneta. Se recostó sobre ella y siguió succionando la leche hasta conciliar el sueño.

En esta secuencia, el evento que antecede a la conducta de colaborar fue partir de que “Alonso” se acercó a “María” y extendió sus brazos. Ella, al decirle que le daría la mamila al guardar sus juguetes, “Alonso” registró cognitivamente tal expresión y corrió para recogerlos.

Mientras que, la conducta central por observar inició cuando “Mónica” le dijo “ayúdame a repartir las mamilas a “María”. “Alonso”, se levantó y se dirigió hacia “María”. Ella reafirmó: “ayúdame a darles sus mamilas”.

El evento consecuente fue cuando “Alonso”, siguió las indicaciones que las docentes le asignaron ya que tomó la mamila de cada uno de sus compañeros para entregárselas.

Se registró que, en la primera etapa del procedimiento de intervención, el evento antecedente de la conducta de colaborar tuvo una duración de 6 minutos. Lo cual corresponde a un 30% de actividad.

En la segunda etapa del procedimiento de intervención, se registró que la conducta de colaborar duró 9 minutos. Esto equivale a un 45 % del comportamiento manifestado.

Mientras que, en la tercera etapa del procedimiento, se observó que su duración fue de 5 minutos. Esto equivale a un 25% de las acciones realizadas por las docentes ante la conducta de colaborar.

Respecto a los principios del (ACA), en esta descripción, se puede mencionar que ambas docentes establecieron los estímulos instigadores al momento en que verbalizaron una instrucción. En el primer ejemplo, “María” le indica a “Cristina”: *ven por tu mamila para que te duermas*”. Ella, se dirigió a “María” para tomar su mamila y recostarse sobre su colchoneta.

En el segundo ejemplo, “Alonso” extiende sus brazos hacia “María” y ella le dijo: “ahorita te doy tu mamila, guarda tus juguetes”. Aquí, el *estímulo instigador* no tuvo éxito ya que, “Alonso” corre hacia la puerta del salón, tropieza con un objeto, cae y comienza a llorar.

“Mónica”, le afirma: “si no guardan sus juguetes no podrán tomar su mamila. En el salón no podemos correr”. Enseguida, le da otra instrucción: “ayúdale a María a repartir las mamilas”. Él, se dirige a “María”, y ella, reafirmó el *estímulo instigador*: “ayúdame a darles sus mamilas, esta es de Nicole, dásele”.

La siguiente es de “Santi”, llévasela. Al tomar la mamila, la colocó en su boca para succionarla. En este punto, se presentó el reforzamiento de otras conductas (RDO) ya que, ante esto, ambas docentes gritan: ¡No! Es decir, el comportamiento no se ignoró, pero, tampoco se castigó y la secuencia conductual siguió al momento en que “Mónica” le dijo a “Alonso”: esa no es tuya llévasela a “Mateo”.

De esta manera, la cadena conductual continuó hasta entregar todas las mamilas al resto de sus compañeros. Al haber terminado de repartirlas, “Mónica” hizo uso del refuerzo positivo al decirle: *“lo hiciste muy bien Alonso, ve por tu mamila y recuéstate para que duermas también”*.

El anexo 10, corresponde la conducta de “compartir”. De acuerdo con la etapa 1 del procedimiento de intervención, la observación sistemática tuvo una duración 41 minutos en el salón de clases.

Mientras que los niños permanecían sentados sobre el piso en forma de círculo, la titular del grupo “Mónica”, les mostró unas pelotas y explicó que estas las podían patear con sus pies, botarlas con las manos. O bien, rodarlas hacia sus compañeros.

La secuencia conductual inició cuando “Mónica” rodó la pelota hacia “Fernanda” diciéndole: *“pásamela Fer”*, ella empujó la pelota hacia “Mónica”. En esta secuencia conductual después, los niños observaron que “Mónica”, escondió la pelota con la finalidad de que la encontraran. Ella, preguntó: *¿Dónde está la pelota?*, “Eduardo” y “Santiago” señalaron con su dedo índice, lugar donde había colocado la pelota.

Al mismo tiempo, “Mateo” se levantó y se dirigió hacia donde se encontraba la pelota, la tomó y se la entregó a “Mónica”, ella le expresó: *“¡la encontraste Mateo muy bien!”*, *“Ahora se la voy a dar a Alonso”*. Botó la pelota hacia “Alonso” y lo animó verbalmente para que también la botara, rodara o pateara a otro compañero. “Alonso” se levantó y pateó la pelota hacia la puerta del salón, “Mónica” le indicó que fuera por la pelota y se le llevara a “Nicole”.

Cuando “Alonso” le llevó la pelota a “Nicole”, “Mónica” le indicó que la rodara a “Eduardo”, él la tomó y la colocó en su boca. “Mónica” le dijo que la rodara a “Cristina”, nuevamente “Eduardo”, colocó la pelota en su boca e intentó morderla.

“Mónica” le dijo: *“anda Eddy, dale la pelota a Cris, la pelota no es tuya, es para compartir con tus compañeros”*, “Eduardo” aventó la pelota hacia “Cristina”. Enseguida, “Mateo” se levantó y se acercó a “Cristina” para quitarle la pelota.

“Mónica” le comentó: *“no Mateo, es el turno de Cristina, devuélvele la pelota y regresa a tu lugar a sentarte”*, “Mateo”, soltó la pelota y succionó su dedo índice.

Luego, “Mónica” le dijo a “Cristina”: *“ahora dale la pelota a Alonso”*, ella, aventó la pelota hacia “Alonso”. Él, la sujetó y tomó otra pelota, se levantó y caminó hacia el jardín. Enseguida, “Eduardo” se levantó y siguió a “Alonso” para querer quitarle la pelota.

La reacción de “Alonso” fue soltar las pelotas y empujar a “Eduardo”. En ese momento, “María” gritó: *“¿Qué pasa ahí Alonso?”*, “Mónica” se levantó y caminó hacia donde se encontraban ambos niños y exclamó: *“los dos se regresan a su lugar, y serán los últimos en participar porque las pelotas son de todos y hay que compartirlas”*. Ambos, se integraron al grupo y Mónica concluyó la actividad 10 minutos después.

De acuerdo con la sistematización de datos (que se encuentra en el anexo 11), que corresponde a la conducta central por observar, la cadena conductual inició cuando “Fer”, empujó la pelota hacia “Mónica”. Luego, cuando “Mateo” se levantó para tomar la

pelota, y entregársela a “Mónica”. Enseguida, “Alonso” le llevó la pelota a “Nicole”. Ella, rodó la pelota hacia “Eduardo”. Él, aventó la pelota hacia “Cristina”. Al recibirla, la lanzó hacia “Alonso”. La actividad, continuó durante 10 minutos más.

En esta descripción, se observó que *el evento consecuente* se presentó cuando cada uno de los niños repitió la conducta que “Mónica” había indicado previamente.

En la etapa 3 del procedimiento de la intervención, se observó que “Mónica” les explicó cómo podían utilizar las pelotas. También, con expresiones verbales como: *pásamela “Fer”, ¿Dónde está la pelota?, “¡la encontraste Mateo muy bien!”*, *“Ahora se la voy a dar a Alonso”* “anda Alonso, llévasela a “Nicole” “Eduardo” rueda la pelota a “Cristina”, *“anda Eddy, dale la pelota a Cris, la pelota no es tuya, es para compartir con tus compañeros”*.

*“No mateo, es el turno de Cristina, devuélvele la pelota y regresa a tu lugar a sentarte”, “Cristina”, “ahora dale la pelota a Alonso”*. En otro momento, “María” gritó: *“¿Qué pasa ahí Alonso?”*. Mientras que “Mónica” se levantó y caminó hacia donde se encontraban “Alonso” y “Eduardo” para decirles: *“los dos se regresan a su lugar, y serán los últimos en participar porque las pelotas son de todos y hay que compartirlas”*.

Mientras que el evento antecedente de la conducta central por observar (compartir), fue cuando “Mónica” instruyó a los niños a interactuar con las pelotas.

La conducta central por observar se presentó cuando todos los niños rodaban la pelota hacia el compañero que les indicaba “Mónica”.

El evento consecuente se presentó cuando cada uno de los niños repitió la acción que “Mónica” indicó previamente. También, cuando reafirmó la consigna al expresar de manera puntual: *“anda Eddy, dale la pelota a Cris, la pelota no es tuya son para compartir con tus compañeros”, “las pelotas son de todos y hay que compartirlas”*.

En la primera etapa del procedimiento de intervención, también se puede analizar que, el evento antecedente de la conducta compartir sucedió durante los primeros 5 minutos. Esto representa el 12.20% de la actividad previa a compartir.

En la segunda etapa del procedimiento de intervención, se observó que la conducta de compartir tuvo una duración de 26 minutos. Esto equivale al 63.41% de dicho comportamiento.

Mientras que, la tercera etapa del procedimiento de intervención se contabilizó que su duración fue de 10 minutos. Esto corresponde al 24.39% de las acciones realizadas por las docentes ante la conducta compartir.

Al iniciar la actividad recreativa, “Mónica” les muestra a los niños cómo pueden utilizar una pelota. Primero, comienza a botarla, luego, les enseña a patearla. Después, a rodarla. De acuerdo con los principios del ACA, a esta demostración se le llama “imitación”. Esto es porque, “Mónica” modela una conducta a los niños, con la finalidad de que ellos la reproduzcan tal como les ha sido mostrada.

En otro momento, “Mónica”, esconde la pelota para incitar a los niños a que participen y la encuentren. Esto, fue exitoso ya que, “Mateo” y “Eduardo” señalan el lugar donde se encuentra. Es “Mateo”, quien se levanta para dirigirse hacia la pelota y la toma para entregársela a “Mónica”. Ante esto, ella le dice: “¡la encontraste Mateo, muy bien!”. En otro tiempo, “Mónica” rueda la pelota hacia “Fer” y le dice: “pásamela “Fer”. Ella, la rueda hacia “Mónica”.

En los principios del ACA, las frases motivadoras sirven como reforzadores positivos; ero, dentro de dichos principios, también existen los estímulos instigadores. Los cuales refieren a verbalizaciones de aprobación. En esta secuencia conductual, lo que la docente realiza es dar una instrucción, y con ello, instauró un estímulo instigador (frases motivadoras), ya que, “Mónica”, animó a los niños a realizar una conducta, que

fue encontrar la pelota, botarla o rodarla hacia cada uno de ellos, y también ejercía el control de estímulo (pelota) para que los niños participaran.

En otro momento, cuando “Eduardo”, colocó la pelota en su boca, “Mónica” le dijo que la rodara hacia “Cristina”. Él, nuevamente la colocó en su boca para morderla. En este ejemplo, “Mónica”, ignoró la conducta de morder y a esto se le conoce como reforzamiento diferencial de otras conductas (RDO). Es decir, no reforzó la conducta, sino que, a través de un estímulo instigador, que fue: “anda Eddy, dale la pelota a Cris, la pelota no es tuya, son para compartir con tus compañeros”, trató de que “Eduardo”, ejecutara la consigna de compartir. Lo cual fue exitoso por esta última intervención.

Por otro lado, “Alonso” toma dos pelotas y se levanta para dirigirse hacia el jardín, “Eduardo” lo sigue para intentar quitarle una pelota. “Alonso” lo empuja y “María” grita: *¿Qué pasó ahí?* “Mónica”, se acerca a ellos para decirles: *los dos se regresan a su lugar, y serán los últimos en participar porque las pelotas son de todos y hay que compartirlas*. Con esto, la docente intentó efectuar la técnica de “tiempo fuera”.

También se puede destacar que, otro de los principios del ACA utilizado por la docente, fue el mantenimiento de conductas. Una vez que “Mónica”, modeló la forma de botar, arrojar y patear la pelota, la instrucción que dio fue que copiaran la conducta. Cuando los niños comenzaron a reproducir el comportamiento, se instaló una secuencia. Es decir, se logró que la conducta se mantuviera, al motivar a cada niño para rodar la pelota hacia su compañero.

La última descripción corresponde al anexo 12, donde la actividad corresponde a la conducta de compartir, en el horario de la comida. De acuerdo con la etapa 1 del procedimiento de intervención, este registro tuvo una duración de 1 hora con 9 minutos.

Aquí, se observó que los niños se encontraban sentados dentro del salón de clases alrededor de la mesa. “Guadalupe” la encargada del área de cocina y “María”, la

asistente educativa, ingresaron al salón sujetando las charolas con las raciones de comida para cada uno de ellos.

“Mónica” y “María” comenzaron a repartir los utensilios y platos con el alimento. Seguido de esto, “Mónica” se sentó sobre la silla, en medio de la mesa (de forma cóncava) y les dijo: *“vamos a comer”*. “Mónica” tomó la cuchara y ayudó a “Fernanda” a ingerir el alimento.

“Nicole”, “Eduardo”, “Mateo”, “Alonso”, “Cristina” y “Santiago” comenzaron a comer por sí mismos. Posteriormente, “María” retiró los platos de los niños que ya habían terminado de comer. Regresó hacia ellos para darles un plato con fruta.

“Eduardo”, se encontraba sentado al lado de “Alonso”, observó su plato y extendió su mano para tomar un trozo de plátano. “Alonso” lo miró y siguió comiendo. Ante esto, “Mónica” le dijo a “Eduardo”: *“oye Eddy, es la comida de Alonso, no tienes por qué meter tu mano para tomarla, termina tu comida y te damos tu plato con fruta”*.

Después de unos minutos, “Alonso” extendió su mano hacia el plato de “Eduardo” y tomó un trozo de plátano. “Eduardo”, inclinó su cabeza en dirección del brazo de “Alonso”. Mónica” se percató de ello y exclamó: *“¡Hey Eduardo, no lo vayas a morder!”*. “Eduardo” volteó a ver a “Mónica” y luego a “Alonso”. En ese momento, “Mónica” le señaló: *“mejor compártele de tu fruta, tú le quitaste su fruta a Alonso, dile si quiere plátano”*.

De acuerdo con la sistematización de datos (que se encuentra en el anexo 13) el cual corresponde a la conducta central por observar, se identificó que “Eduardo” tomó un pedazo de plátano y se lo dio a “Alonso”. Él, lo tomó para comerlo.

En este escenario, se observó que *el evento consecuente* fue cuando “Alonso, tomó el pedazo de plátano que le dio “Eduardo”.

En la etapa 3 del procedimiento de la intervención, se identificaron dos momentos de intervención. El primero fue cuando “Mónica”, le dijo a “Eduardo”: *“Oye Eddy, es la comida de Alonso, no tienes porqué meter tu mano para tomarla, termina tu comida y te damos tu plato con fruta”*. El segundo, fue al percatarse que “Eduardo”, inclinó su cabeza hacia el brazo de “Alonso”. De inmediato exclamó: *“¡Ey Eduardo, no lo vayas a morder!”*.

El *evento antecedente* de la conducta de compartir fue al momento en que “Alonso” extendió su mano hacia el plato con fruta de “Eduardo” para agarrar un pedazo de plátano.

La conducta central por observar se observó cuando “Eduardo”, tomó un trozo de plátano para dárselo a “Alonso”.

En la primera etapa del procedimiento de intervención, se registra que, el evento que antecede la conducta de “compartir”, sucedió durante la primera hora con 7 minutos y 57 segundos. Esto representa el 98% del comportamiento previo.

En la segunda etapa del procedimiento de intervención, se identifica que la conducta de “compartir” tuvo una duración de 1 minuto. Lo que equivale al 1.44% del comportamiento.

En la tercera etapa del procedimiento de intervención, se distinguió que tuvo una duración de 3 segundos. Esto corresponde al 0.07 % de las acciones realizadas por las docentes ante la conducta de “compartir”.

En este registro, se puede detallar que principalmente “Mónica” realiza algunas intervenciones verbales como: “Eddy, utiliza la cuchara para comer”, en otro tiempo, cuando “Alonso” termina de comer y avienta la cuchara al piso, la instrucción de “María” fue decirle: *recógela para cambiarte la cuchara*. De inmediato, “Mónica” le pregunta *¿Por qué avientas la cuchara? Es para comer y no jugar con ella*. “Ve a sentarte a tu lugar”.

Con lo anterior, las docentes no ejercen algún castigo. Entonces, con relación a los principios del ACA, lo que tuvo lugar en este ejemplo, fue la presencia de un estímulo instigador ya que, la intervención de “Mónica” se estable verbalmente una instrucción a ambos niños para que no se desviarán de la actividad.

En otro tiempo, cuando “Eduardo” extiende su mano para tomar un pedazo de plátano del plato de su compañero “Alonso”, “Mónica” interviene diciendo: “oye, Eddy, es la comida de Alonso, no tienes porqué meter tu mano para tomarla. Termina tu comida y te damos tu plato con fruta. Aquí, nuevamente da una instrucción para llevar a cabo la secuencia de la actividad.

Sin embargo, cuando “Alonso” extiende su brazo hacia el plato de “Eduardo” para tomar un trozo de plátano, se observa que “Eduardo” inclina su cabeza para morder el brazo de “Alonso”. Ante esto, “Mónica” grita: ¡Ey, Eduardo, no lo vayas a morder”! Mejor compártele de tu fruta, dile a “Alonso” si quiere plátano.

La conducta de “Eduardo” fue, tomar con su mano derecha un pedazo de plátano para dárselo a “Alonso” y su reacción fue comer la fruta.

Lo que se puede señalar en este último ejemplo es que, “Mónica”, moldea la conducta de compartir a través de la verbalización. De esta manera, se produjo una respuesta y aunque no hubo un reforzador positivo después de que el comportamiento se llevara a cabo, el estímulo instigador y el moldeamiento de la conducta fue exitoso ya que, “Eduardo”, logró identificar dicha instrucción y llevarlo a la acción.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las interacciones sociales desempeñan un papel fundamental en el desarrollo infantil. Los niños interactúan con su entorno a través de su cuerpo, mente y relaciones con los demás. Estas relaciones incluyen elementos socioculturales que influyen en su desarrollo y les ayudan a comprender y adaptarse a su entorno.

Los estudios de Pávlov y Skinner, proporcionan valiosas perspectivas acerca de la manera en que los niños aprenden y se comportan. El condicionamiento clásico de Pávlov muestra cómo los niños pueden asociar estímulos y respuestas, mientras que el condicionamiento operante de Skinner, resalta la importancia de las consecuencias en el aprendizaje. En el contexto del comportamiento de morder en los niños pequeños, se pueden observar estos principios. Cuando un niño muerde y recibe una reacción, como atención o expresiones de dolor, está aprendiendo a través de las consecuencias.

Es aquí donde entran en juego los principios del Análisis Conductual Aplicado (ACA). El ACA se basa en la modificación del comportamiento, utilizando estrategias como el refuerzo positivo, la redirección y el modelado de comportamiento. En el caso del comportamiento de morder, estas estrategias se pueden utilizar para enseñar al niño a comunicar sus necesidades de manera más adecuada y manejar sus emociones sin recurrir a la agresión.

Por lo tanto, como ha sido mencionado a lo largo de esta tesis, es común que, durante la infancia, algunos niños manifiesten comportamientos que son vistos como desadaptativos o no aceptables, entre ellos, la conducta de morder. Esto, puede presentarse en diferentes situaciones y contextos, como lo son en la escuela, actividades de juego o en el entorno familiar. Lo cual, puede resultar perjudicial, tanto para el niño, así como para las personas que lo rodean. Ya que, morder, no es apropiado ni seguro.

Incluso, puede causar lesiones físicas y emocionales, tanto a quien es mordido, así como al niño que muerde. Además, es posible que dicha conducta afecte negativamente las relaciones sociales, debido a que puede generar rechazo y dificultades para relacionarse con los demás.

También, el niño, podría tener conflictos para comprender y respetar los límites establecidos. Esto, dificultaría su capacidad para relacionarse y socializar adecuadamente con otras personas durante su crecimiento. Incluso, puede provocar que las transgresiones hacia las normas y reglas de convivencia se vuelvan más frecuentes.

Analizar la conducta de morder en niños, es importante para conocer cuáles son las causas de dicho comportamiento, a fin de plantear e implementar soluciones tangibles. Las cuales requieren estar enfocadas a mejorar las habilidades sociales, para que los niños que muerden puedan manifestar un comportamiento más adaptativo y tengan un óptimo desarrollo psicosocial.

Es por ello por lo que, se ha considerado abordar dicha problemática desde la teoría del conductismo, por medio de las técnicas de modificación de conducta las cuales se basan en los principios del análisis conductual aplicado (ACA). Estos, se dividen en cuatro categorías para modificar la conducta: adquisición, mantenimiento, control de estímulos y extinción (Ribes Iñesta, 1976; Cooper, et. al., 1987). Y con base en el análisis de los resultados obtenidos en el apartado anterior, a continuación, se menciona lo siguiente:

En el anexo 1, 2 y 3, ante la conducta de morder, la docente “Mónica” utilizó la técnica de “tiempo fuera”. En los principios del ACA, dicha técnica constituye una forma de controlar los estímulos que forman parte del entorno donde se presenta la conducta indeseada, para suprimir el comportamiento.

Lo que se destaca en la descripción del anexo 8, 10 y 12 es la presencia de los “estímulos instigadores”. Desde la perspectiva de los principios del ACA, un estímulo

instigador por sí mismo, no refuerza una conducta debido a que se presenta antes del comportamiento deseado. Pero, si ayuda a generar una conducta por medio de la verbalización de instrucción (estímulo instigador), ya que hay un proceso cognitivo de significación. Por lo tanto, esto se integra al repertorio conductual de una persona.

En dichos anexos, también sobresale la utilización del “reforzamiento diferencial de otras conductas” (RDO). Ante un comportamiento que no formaba parte de la consigna para llevar a cabo la actividad, las docentes no reforzaron la conducta. Es decir, aunque no omitieron la acción, se evitó castigarla. Entonces, al ignorar el comportamiento, fue posible que la ocurrencia de “colaborar” y “compartir” se llevara a cabo por medio del estímulo instigador ya que la instrucción fue realizada.

Ahora bien, en otra parte del Anexo 8, el principio del ACA que también se utilizó fue, el reforzador positivo. Cuando “Alonso” terminó de repartir las mamilas a sus compañeros, “Mónica” reforzó la conducta al decirle *“lo hiciste muy bien Alonso, ve por tu mamila y recuéstate para que duermas también”*. Entonces, si una acción va a compañía de una frase motivadora, esto aumenta la posibilidad de que un niño ejecute una tarea deseada como en este caso fue, colaborar.

En el Anexo 10, también se utilizó el principio del ACA “imitación”. “Mónica” sirve como modelo para mostrar la manipulación de las pelotas. De esta manera, se consiguió que los niños participaran en la actividad al copiar la conducta que la docente les mostró. En otro momento, se hizo uso de la técnica “tiempo fuera”, como consecuencia de interrumpir la actividad que se realizaba, mas no para modificar la conducta y evitar que siguiera presentándose.

Paralelamente, se presentó el uso del “mantenimiento de conductas”. Se puede decir que, a causa de la demostración para utilizar las pelotas, y se imitara el comportamiento, los niños lograron mantener la conducta de compartir. Ya que cada uno de ellos participaron en la actividad hasta que se dio por terminada.

El último Anexo corresponde al número 12. Aquí, el principio del ACA que principalmente se presentó fue el “moldeamiento por aproximaciones sucesivas”. “Mónica”, al notar que “Eduardo” inclinó su cabeza para morder el brazo de “Alonso”, no castigó la intención, tampoco lo separó del grupo. Lo que se observó es que, expresó una advertencia para evitar que la conducta de morder se presentara.

De inmediato, a través de un estímulo instigador verbal, moldeó la ocurrencia de la conducta de “compartir”. Es decir, instruyó a “Eduardo” para compartiera su fruta. Entonces, dicha instrucción fue un antecedente para que, “Eduardo” pudiera mostrar la conducta que “Mónica” deseaba.

Sin embargo, la efectividad del “moldeamiento por aproximaciones sucesivas”, es notable cuando una conducta se presenta de manera natural y enseguida se otorgue alguna recompensa (reforzador positivo) para que la frecuencia aumente. En este ejemplo, únicamente se presentó la primera fase. Lo deseable en este tipo de escenarios es que los niños tengan mayor oportunidad de reproducir la conducta de “compartir”, lo cual favorecería sus hábitos sociales.

Con lo expuesto anteriormente, en general, la aplicación de los principios del ACA que tuvieron mayor efectividad fueron los estímulos instigadores. En la secuencia de eventos, se observó que la presentación de dichos estímulos, sí favorecieron la conducta meta deseada. Al instaurar verbalmente cada instrucción, los niños, registraron cognitivamente el “estímulo instigador” de instrucción hecha por ambas docentes, para que la conducta de “colaborar” y “compartir” se mantuviera hasta terminar las actividades.

Por otra parte, el reforzamiento diferencial de otras conductas (RDO), también favoreció a que se ejecutara la conducta meta de “colaborar” y “compartir”. Al evitar castigar la ocurrencia de un comportamiento (morder) no se reforzó. Y al no reforzarlo, interviene el RDO, ya que se le prestó atención a la conducta que si era de interés. Es así como el RDO, ayudó a que la conducta problemática de “morder” no se llevara a

cabo, y el comportamiento de “colaborar” y “compartir” aumentara su probabilidad de ocurrencia.

Respecto al principio de “imitación” “mantenimiento de conductas” y “aproximaciones sucesivas”, también tuvieron efecto ya que, al haberlos utilizado, favoreció a que los niños pudieran reproducir, mantener y aprender a ejecutar la conducta meta de “colaborar” y “compartir”.

En el caso de la conducta de “morder”, se puede apreciar que, en los 3 eventos que se registraron, el principio del “tiempo fuera”, no generó ningún cambio para disminuir o suprimir la conducta. “Mónica”, pretendía comunicarles a los niños que morder, no se debe de hacer ya que, con ello lastiman a sus compañeros.

Cuando se presenta la conducta indeseada, utiliza el castigo como un método de reflexión. Es decir, intenta significar que, morder no está bien porque daña a los demás. La intención de “Mónica”, al apartar al niño de la actividad es, para “que piensen” acerca de la acción realizada, la cual es desaprobada socialmente.

A título personal, se considera que, la intervención de la técnica “tiempo fuera”, fue aplicada de manera incorrecta ya que, sólo es utilizada como castigo. Habría sido importante que las aclaraciones verbales fueran más desarrolladas, de acuerdo con el nivel cognitivo del niño. Ya que los niños a esa edad no cuentan con las herramientas cognitivas suficientes para llegar a reflexiones elaboradas. Sólo por mencionar un ejemplo. “cuando tú muerdes, además de que no me gusta, y lastimas a tus compañeros, también, te pierdes la oportunidad de seguir jugando, y convivir con ellos”.

Adicionalmente, se puede decir que, al retirar los estímulos, como lo son el carro de marcha o el puente de madera, tampoco sirvieron como reforzamiento negativo. Puesto que, la probabilidad de la conducta de morder aumentó, en vez de disminuir. Y aunque para la realización de esta tesis, sólo se pudieron registrar 3 eventos, en otros momentos, se observó que la conducta se presentó en más ocasiones. Además, se

puede agregar que, las docentes no integraron otro tipo de intervención ante el comportamiento indeseado.

Cabe concluir que, el primer paso para reforzar una conducta deseada, es por medio de las expresiones verbales de aprobación. Ya sea la instauración de un estímulo instigador o por el reforzamiento positivo. ¿Por qué de esta manera? Porque a la edad de un año a año y medio, el proceso psicosocial y cognitivo del niño, continua en desarrollo. En otras palabras, no cuenta con las habilidades para reflexionar o racionalizar los motivos o circunstancias de los valores culturales que el adulto ya posee.

Como ya se hizo notar, las frases motivadoras que un adulto verbaliza al niño, sirven como reforzadores positivos y su valor es mayor cuando existe un vínculo significativo. Esto, posibilita una interacción entre ambos, debido a que el adulto, puede articular y transmitirle al niño códigos claros de comunicación. Así como, modelos de convivencia y conductas que son aceptables en el entorno social.

De tal manera que, el mensaje de: “prestaré atención a tu buena conducta”, “prefiero que compartas, esto me gusta”, “colabora con los demás, esto es agradable y lo haces muy bien”, transmiten y producen efectos de aprobación. Y para el niño, esto es significativo. Es decir, la aceptación y reconocimiento verbal de un comportamiento, también sirve como reforzador. Funcionan igual que los reforzamientos físicos y es eficaz porque tienen efectos sobre el comportamiento.

También es cierto que, los adultos pueden moldear la reproducción de una conducta. Es posible enseñar y dirigir la ocurrencia de una conducta, así como su frecuencia. Y en esto también intervienen las verbalizaciones de aprobación utilizadas como reforzadores. Esto es que, las “recompensas”, no sólo se limitan a la entrega de un objeto, o al contacto físico por medio de una palmada, un abrazo, entre otros.

Asimismo, los efectos del reforzamiento verbal, también se relacionan con las satisfacciones que demanda el adulto, o lo que es lo mismo: “el otro me halaga cuando

hago algo que le gusta”. En tanto que, ha sido un efecto de la entrada de la palabra. También, es evidente que dicha experiencia placentera, se apega al reforzamiento positivo porque se le brinda atención a la respuesta.

Entonces, se puede afirmar que la comunicación, ocupa un lugar de reforzador como mecanismo para que una conducta se reproduzca. Y esto no solo sirve cuando un comportamiento deseado ocurre, sino que también, ante la presencia de conductas indeseadas.

Con esto se quiere decir que, se puede establecer el RDO, a través de las frases como: “lo hiciste muy bien”, “sigue así”, “qué bonito es trabajar con otros niños”, “ayudaste muy bien a tus compañeros”, “fue lindo que repartieras el material a los demás”, para que los comportamientos indeseados pierdan valor y por añadidura, la frecuencia de conductas deseadas aumente.

Para finalizar este apartado, cabría preguntarse: ¿Cuál era el objetivo de modificar conductas? En primer lugar, que la frecuencia de la conducta de morder entre los niños de un año a año y medio de edad disminuyera por medio de la instauración y reforzamiento de las conductas alternativas “colaborar” y “compartir”.

Segundo, ¿Por qué es importante desarrollar comportamientos adaptativos? Porque potencializa el desarrollo psicosocial del niño a futuro. Las ventajas de tener comportamientos adecuados, promueve la formación de hábitos y vínculos positivos con los demás, debido a que, las conductas adaptativas, son bien vistas desde un entorno social.

Además de mejorar la convivencia, son útiles para generar una cadena de aprendizaje ya que es posible que otros niños a través del aprendizaje vicario (por observación) imiten conductas deseadas o favorables. Sobre todo, si registran cognitivamente que obtienen beneficios, como la atención y aprobación del adulto, o

respuestas cálidas de ellos. Dado que, son figuras que poseen un alto valor afectivo y significativo para los niños. Principalmente los padres como primer vínculo amoroso.

Entonces, si el adulto puede moldear la conducta de un niño, y promover que se mantenga, es sumamente importante que el personal del centro educativo guardería cuente con los conocimientos básicos de los principios del Análisis Conductual Aplicado (ACA). Ya que, con la intervención directa de dichos principios, los cuales son funcionales y efectivos, se puede lograr una modificación y control en las conductas problemáticas de algunos niños.

### **Consideraciones finales:**

Es verdad que, al analizar las evidencias de los registros observacionales y las intervenciones ya mencionadas, los principios del ACA, promovieron en “Eduardo” y “Alonso” comportamientos adaptativos dentro de su entorno social. Sin embargo, para afirmar que la conducta de “morder” disminuyera y el comportamiento de “colaborar” y “compartir” en “Eduardo” y “Alonso” permaneciera, después de haber realizado la observación, habría sido conveniente realizar más registros anecdóticos para tener mayores alcances en el análisis conductual que se llevó a cabo.

Es ético mencionar que, hicieron falta más observaciones para verificar si la frecuencia de la conducta de “colaborar” y “compartir” permaneció en otros escenarios, después de haber registrado los eventos. Ya que, sólo se logró observar su permanencia durante la actividad realizada, dado que, se presentaron espontáneamente.

Pese a eso, persiste la certeza de que, al haber enfocado la atención en la problemática que se presentaba en el centro educativo guardería, se promovió la modificación de comportamientos. Principalmente con las docentes “Mónica” y “María”. Para ello, se intentó instruir a las docentes para que la llevaran a cabo los principios del ACA ya mencionados. Sin embargo, intervinieron múltiples factores para que no logran desarrollarlos del todo.

Por ejemplo, la falta de disposición por parte de las docentes. Debido a que no se contaba con el personal suficiente para el cuidado de los niños, ya que, existía la sobrepoblación infantil en la sala “Nido B”. Aunado a ello, sus actividades también consistían en registrar todas las actividades que se realizaban a lo largo del día en un formato llamado “bitácoras”, así como en los cuadernos de cada niño. Además, debían realizar el inventario del material didáctico, registrar los insumos de cada niño. Esto, por mencionar algunas.

Otra de las limitaciones que también se presentaron, fue que el perfil laboral asignado a la Psicóloga titular, estaba orientado a realizar actividades administrativas. Como la elaboración y resguardo de expedientes pedagógicos de los niños, así como del personal operativo. Agendar citas a las personas que estuviesen interesados en visitar el centro. Con ello, brindar atención personalizada para ofrecer los servicios de este.

También, entregar invitaciones a padres de familia para asistir a cumpleaños. Tomar fotografías y enviarlas a los padres de familia. Realizar inventario del material didáctico y entregarlo a las docentes. También, utilizar el dispositivo de “WhatsApp”, para dar atención a los padres de familia que requirieran información de los comportamientos de los niños y las docentes.

Conjuntamente, brindar apoyo observacional al personal educativo en las múltiples salas del centro. Además, utilizar el formato “checklist” donde se registraban incidencias en los sucesos cotidianos. Como caídas de los niños, golpes, mordeduras, olvido de ropa o material didáctico.

Así como la supervisión de las actividades académicas que realizaban las docentes, las cuales tenían que apearse a la planeación mensual establecida por la SEP. De igual manera, analizar los reportes diarios, plasmados en las libretas de cada uno de los niños.

Otras de las causas que obstaculizaron el seguimiento de la intervención Psicopedagógica, fue el desinterés de algunos padres de niños que mordían. Ya que, no mostraron disposición para informar acerca de cómo interactuaban socialmente en su núcleo familiar.

Es decir, se requería conocer cómo eran las actividades de juego en casa, así como con otros niños. Cómo y ante qué situaciones los padres aprobaban y castigaban conductas. Asimismo, de qué manera establecían límites ante comportamientos, o bien, si se habían presentado conductas similares.

Esto, con la finalidad de establecer acciones preventivas u oportunas para evitar que el niño mordiera en otros contextos. Puesto que, si la intervención iniciaba en el contexto escolar, se buscaría implementar los reforzadores también en el contexto familiar del niño.

Debido a la problemática expuesta, se considera que, se careció de importancia y sensibilidad por parte del personal Pedagógico, así como de los padres de familia para abordar adecuadamente, la situación que se presentaba en el centro educativo guardería.

Incluso, una de las medidas que la directora del centro tomó, fue cambiar a “Alonso” a otro grupo llamado “comunidad infantil”, debido a la frecuencia en que mordía. A juicio personal, dicha acción, fue inapropiada. Ya que, irrumpió y transgredió el desarrollo del niño al integrarlo con niños mayores que él.

Hay que tomar en cuenta que los niños, atraviesan por etapas particulares de desarrollo. Tanto físicas, intelectuales, así como sociales. Y de acuerdo con lo que se observó, “Alonso” tuvo un impacto en su desarrollo psicomotriz, cognitivo, social y emocional debido a que, las actividades que se realizaban en la sala “comunidad infantil” estaban dirigidas a otra etapa del desarrollo.

“Alonso”, no se encontraba listo para esa transición que, además, fue forzada. El cambio de sala no favoreció en nada a que “Alonso” dejara de morder, pues continuó mordiendo a sus compañeros. Esto, provocó que las docentes a cargo de la sala “comunidad infantil”, descuidaran a algunos niños por centrar su atención en “Alonso”, cuidando que no mordiera.

Entonces, por un lado, no se tuvo la disponibilidad de tiempo para dirigir una labor Psicopedagógica. Por otra parte, tampoco se tuvo el apoyo de la coordinadora y directora del centro para abordar desde la formación profesional como Psicóloga la conducta problemática en la incidencia de morder. Habría sido oportuno contar con más herramientas para elaborar no sólo una intervención, sino, un programa específico para la modificación de conducta que abarcara acciones más estructuradas.

Es cierto que, los registros observacionales fueron funcionales para recolectar información, pero, utilizar otros instrumentos para registrar unidades de tiempo, tasas de respuestas, curvas de aprendizaje o extinción, sirven para analizar con mayor profundidad la información y revelar estadísticamente que, los principios del Análisis Conductual Aplicado (ACA), tienen efecto y beneficios en el comportamiento de los niños.

## REFERENCIAS

- Aguayo, A. (1925). *Tratado de psicología pedagógica*. La moderna poesía.
- Anderson, J. R. (2001). *Aprendizaje y memoria*. Trillas.
- APA. (2010). Diccionario conciso de psicología. En APA, *Diccionario conciso de psicología* (p. 97). Manual Moderno.
- Araújo López, I., Silva Salinas, S., Jarabo Marquina, I., & Vázquez Fernández, J. M. (2006). *Problemas de conducta y resolución de conflictos en educación infantil ¿Cómo actuar en ante estas situaciones?.* Ideas propias.
- Ardila, R. (1970). *Psicología del aprendizaje*. (p. 18). Siglo XXI .
- Arias, A., de Arcos, E., Gallego, M., & Moya, J. L. (1995). El niño que muere. *Revista Padres y Maestros*, 10.
- Arnold, W., Eysenck, H. J., & Meili, R. (1979). Diccionario de Psicología. (p. 209). Ediciones Rioduero.
- Bandura, A., & Ribes Iñesta, E. (1980). *Modificación de conducta*. México: Trillas.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza.
- Berk, L. E. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice Hall Iberia.
- Brown , R., & Herrnstein, R. (1975). *Psychology (Trad. Ortiz, M.E.)*. Little, Brown & Company.
- Bruno, J. F. (1986). *Diccionario de términos psicológicos fundamentales*. Paidós.

Cerezo Ramírez, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Pirámide.

Chance, P. (2001). *Aprendizaje y conducta*. Manual moderno.

Consuegra Anaya, N. (2010). *Diccionario de Psicología*. Ecoe Ediciones.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1987). Diseños de línea base múltiple y criterios cambiantes. En *Análisis experimental de la conducta*. Merril Publishing Company.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1987). Diseños de reversión y de tratamientos alternados. En *Análisis experimental de la conducta*. Merril Publishing Company.

Craig, G. J., & Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*. Pearson.

Domjan, M. (2016). *Principios de aprendizaje y conducta*. Cengage Learning.

Dorsch, F., Bergius, R., & Ries, H. (1985). *Diccionario de Psicología*. En F. Dorsch, R. Bergius, & H. Ries, *Diccionario de Psicología* (págs. 192-193). Herder.

Ellis Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. Pearson - Prentice Hall.

Espinosa, A. M. (2007). *Metodología Observacional*. Facultad de Psicología UNAM.

Feldman, R. S. (2008). *Desarrollo en la infancia*. Pearson Prentice Hall.

Galimberti, Umberto. (2002). *Comportamiento*. Siglo XXI.

Gesell, A. (1958). *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*. Paidós.

- Griffa, M. C. (1999). *Claves para una psicología del desarrollo*. Lugar.
- Hughes, F. P. (2006). *El juego, su importancia en el desarrollo psicológico del niño y el adolescente*. Trillas.
- ILG, F. L., & Bates Ames, L. (1974). *La conducta del niño*. Psique.
- Kazdin, A. E. (2000). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. Manual Moderno.
- Labinowicz, E. (1998). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Pearson Educación.
- Labrador Encinas, F. J., Cruzado, J. A., & Muñoz, M. (1995). *Manual de técnicas de modificación de conducta y terapia de conducta*. Pirámide.
- Maier, H. W. (1991). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Amorrortu editores.
- Martin, G., & Pear, J. (2008). *Modificación de conducta qué es y cómo aplicarla*. Pearson Prentice Hall.
- Meece, J. L. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. McGraw - Hill.
- Merani, A. L. (1976). Diccionario de Psicología. En A. L. Merani, *Diccionario de Psicología* (págs. 44-45). Ediciones Grijalbo.
- Mújina, V. (1990). *Psicología de la edad preescolar*. Visor Distribuciones.

- Nordby, V. J., & Hall, C. S. (1979). *Vida y conceptos de los psicólogos más importantes*. Trillas.
- Olazo García, J. L. (2003). Diccionario de Psicología y Sexología. En J. L. Olazo García, *Diccionario de Psicología y Sexología* (p. 75). Siena Editores.
- Papalia, D. E., Duskin Fedlman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. Mc Graw Hill.
- RAE. (2001). Diccionario de la Lengua Española. En RAE, *Diccionario de la Lengua Española* (p. 418). Espasa.
- RAE. (2001). Diccionario de la Lengua Española. En RAE, *Diccionario de la Lengua Española* (p. 1537). Espasa.
- Ribes Iñesta, E. (1976). *Técnicas de modificación de conducta*. Trillas.
- Rizzo, D. C. (2011). *Fundamentos de Anatomía y Fisiología*. Cengage Learning Editores.
- Romero, E., Villar, P., Luengo, M. Á., Gómez-Fraguela, J. A., & Robles, Z. (s.f.). *EmPeCemos. Programa para la intervención en los problemas de conducta infantiles. Manual para el entrenamiento de padres y madres*. Recuperado el 17 de Marzo de 2019, de tea: Pasión por la Psicología:  
[http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/EMPECEMOS\\_manual\\_EXTRACTO.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/EMPECEMOS_manual_EXTRACTO.pdf)
- Rostán Sánchez, C., & Serrat Sellabona, E. (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso* (p. 76). UOC.

- Sarafino, E. P., & Armstrong, J. W. (1991). Panorama general del desarrollo. En E. P. Sarafino, & J. W. Armstrong, *Desarrollo del niño y del adolescente* (p. 14). Trillas.
- Shaffer, D. R. (2000). ¿Qué es el desarrollo? En D. R. Shaffer, *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia* (págs. 2-3). International Thomson Editores.
- Tortosa, F. G. (1998). *Una historia de la psicología moderna*. McGraw Hill.
- Tourtet, L. (2003). *Lenguaje y pensamiento preescolar*. Narcea.
- Train, A. (2003). *Niños agresivos ¿qué hacer?* Alfaomega.
- Watson, E. H., & Lowrey, G. H. (1965). *Crecimiento y desarrollo del niño*. Trillas.
- Watson, J. B. (1972). *El conductismo*. Paidós.

## **ANEXOS**

---

## ANEXO 1.

## Lista de control del registro de eventos

## HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL ANECDÓTICO

<b>Observador: Lizeth Oria Espinoza</b>	<b>Tiempo de inicio: 12:19</b>
<b>Sujeto: Eduardo</b>	<b>Fecha: 07 – Marzo - 2016</b>
<b>Ambiente: Salón de clases</b>	<b>Tiempo final: 12:43</b>
<b>Conducta: Morder</b>	
<p>Se observa a algunos niños deambular dentro de la sala “Nido B”. “María”, la asistente educativa, se encuentra cambiando pañales a otros niños mientras que, la docente titular “Mónica”, organiza el material didáctico para iniciar la actividad grupal.</p> <p>Eduardo se encuentra de pie caminando de un extremo a otro dentro de la sala. Busca material didáctico. Con sus manos, toma una pieza de un lego, camina de prisa. Se dirige a la esquina de la sala, deja el lego sobre el banco y se interesa por el carro de marcha. El cual es de madera, alto, con cuatro ruedas. Coloca ambas manos para tomarlo y se apoya de él para caminar. Dicho carro, se utiliza para estimular la motricidad.</p> <p>Santiago se acerca hacia Eduardo y también sujeta el carro con ambas manos. Eduardo frunce el ceño, (por su expresión facial, se intuye que se enoja), e intenta apartar a Santiago empujándolo, mientras que Santiago continúa sujetando el carro. Eduardo inclina su cabeza para morder el brazo izquierdo de Santiago, de inmediato Santiago llora y suelta el carro. Las docentes voltean hacia ellos. Mónica, eleva el tono de su voz y dice “¿Qué pasó ahí, lo mordiste Eduardo?, Eduardo suelta el carro y se aleja hacia la puerta de la sala al escuchar a Mónica. Ella se acerca a Santiago y confirma que ha sido mordido por Eduardo y le dice: “Eduardo, ¿Por qué lo mordiste?, eso no se hace”. Mónica llama al servicio médico, y se dirige hacia Eduardo para decirle: “No quiero que muerdas, lo lastimaste, te vas a quedar aquí sentado”. Lo toma de la mano para llevarlo hacia la silla y lo sienta. Él, permanece sentado, observando a sus compañeros y sin hacer ningún movimiento.</p>	

## ANEXO 2.

## Lista de control del registro de eventos

## HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL ANECDÓTICO

<b>Observador: Lizeth Oria Espinoza</b>	<b>Tiempo de inicio: 11:53</b>
<b>Sujeto: Alonso</b>	<b>Fecha: 04 – Marzo - 2016</b>
<b>Ambiente: Jardín y salón de clases</b>	<b>Tiempo final: 12:25</b>
<b>Conducta: Morder</b>	
<p>María, la asistente educativa comienza a despertar a los niños ya que terminó el horario de la siesta matutina. Se acerca a Eduardo, coloca sobre su pecho la palma derecha de su mano y le dice: “ya despierta Eddy”. Él, abre sus ojos y bosteza. Mientras María recoge las colchonetas y cobijas de todos los niños para guardarlas, Eduardo logra apoyarse en ambas piernas para ponerse de pie.</p> <p>La docente titular del grupo les dice: “es hora de jugar”. Eduardo, camina hacia la esquina del salón para tomar el carro de madera que es usado para estimular la motricidad. Eduardo lo toma con sus dos manos. Empujándolo, avanza cuatro pasos. Alonso, camina hacia donde se encuentra Eduardo para acercarse y extiende su mano colocándola en el mango del carro. Eduardo sigue avanzando, Alonso balbucea y con la otra mano sujeta el carro para jalarlo hacia él.</p> <p>Alonso inclina la cabeza hacia el brazo de Eduardo y abre la boca para morderlo. Eduardo comienza a llorar y suelta el carro. Alonso le quita el carro y empuja el carro para caminar con él. Las docentes, al escuchar el llanto de Eduardo, voltean hacia donde se encuentran y la titular del grupo, alza la voz y le dice: “No Alonso, eso no se hace”. Se acerca a Eduardo para revisar su brazo y toma el radio para llamar a servicio médico. Enseguida, se dirige a Alonso, le retira carro diciéndole: “lastimaste a Eduardo, siéntate aquí, ya no vas a jugar porque mordiste a Eduardo.</p>	

## ANEXO 3.

## Lista de control del registro de eventos

## HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL ANECDÓTICO

<b>Observador: Lizeth Oria Espinoza</b>	<b>Tiempo de inicio: 14:40</b>
<b>Sujeto: Eduardo</b>	<b>Fecha: 7 – Marzo - 2016</b>
<b>Ambiente: Jardín</b>	<b>Tiempo final: 15:27</b>
<b>Conducta: Morder</b>	
<p>Los niños se encuentran en el área del jardín, su actividad corresponde al juego libre. En el centro del jardín se coloca un puente de madera. Cuenta con unos pasamanos, y en un extremo tiene tres escalones, en el otro, una rampa. Es un estímulo que utilizan los niños que comienzan a caminar. Eduardo toma con sus dos manos una pelota, la arroja al piso, camina hacia ella y la toma. Esta acción la repite tres veces.</p> <p>Posteriormente, suelta la pelota y se interesa por usar el puente. Camina hacia el para subir. Delante de él se encuentra Santiago, sube los escalones agarrándose del pasamanos. Avanza sin detenerse. Eduardo lo sigue. Santiago baja del puente para subir nuevamente, Eduardo y Santiago continúan con la secuencia cuatro veces más. A la quinta repetición, Santiago cae. Al estar en el piso del puente, Eduardo pasa encima de él y baja por la rampa sujetándose del pasamanos.</p> <p>Mientras que Santiago intenta levantarse, Eduardo da la vuelta al puente para subir de nuevo. Ambos se encuentran de pie sobre el puente. Santiago tropieza de nuevo. Eduardo, se encuentra detrás de él e inclina su tronco y cabeza hacia el brazo de Santiago, abre la boca para morder su hombro. Santiago grita y comienza a llorar. Eduardo da un paso, tropieza con Santiago y cae. Se apoya del pasamanos para levantarse para continuar caminando encima de Santiago.</p> <p>Las docentes gritan: “No Eddy”. Mónica, la titular del grupo llama al servicio médico y se acerca a Eduardo, lo toma del brazo, lo baja con rapidez del puente. Mientras caminan le pregunta “¿Por qué mordiste a Santi?, ya no vas a jugar. Lo toma de la mano para sentarlo sobre una silla dentro del salón de clases y le dice: “aquí te vas a sentar para que pienses en lo que hiciste”. Eduardo permanece sentado durante tres minutos. Posteriormente, La titular del grupo se acerca a Eduardo para decirle que podrá ir a jugar, pero sin que muerda a sus compañeros. Eduardo se levanta para salir al jardín y se incorpora al juego libre.</p>	

## ANEXO 4.

## Criterios de selección taxonómica para la aplicación del diseño experimental de la conducta.

Categoría conductual en unidad de observación	Evento desencadenante de la categoría problema	Conducta alternativa	Diseño de reversión	Refuerzo diferencial de otras conductas (RDOC)
<i>Definición taxonómica</i>	<i>Estímulo antecesor de la conducta de morder:</i>	<i>Reforzamiento diferencial:</i>	<i>Modificación de conducta: Técnica</i>	<i>Diseño de Línea Base múltiple:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Morder: Clavar los dientes en alguna zona del cuerpo de una persona durante un día.</li> <li>- Colaborar: Trabajar con otra (s) personas en la realización de una tarea en común.</li> <li>- Compartir: Dar (a una persona) parte de lo que tiene para que otra lo pueda disfrutar conjuntamente con ella.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despojo y/o posesión de algún objeto: juguetes, material didáctico, alimento, accesorios personales etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disminución en la frecuencia de la conducta de morder.</li> <li>- Que el niño lleve a cabo conductas prosociales orientadas a la cooperación: <i>acomodo de objetos, material didáctico, limpieza etc.</i></li> <li>- Que el niño integre conductas prosociales compartiendo: objetos, juguetes material didáctico, alimento etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tiempo fuera: Consiste en separar al sujeto del escenario al momento de realizar una conducta indeseada dejando de tener contacto con el estímulo o reforzador condicionado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conducta colaborativa</li> <li>-Conducta de compartir</li> </ul>

En la tabla se puede apreciar la categoría taxonómica que se va a modificar en términos de las tres conductas definidas, la cual refiere a la columna 1, asimismo, en la comuna 2, se observa el estímulo que antecede a la aparición del evento de la conducta de morder. La columna 3, 4, y 5 representan los diseños de intervención que serán utilizados para para modificar la conducta a través de un reforzamiento diferencial y diseño de línea base múltiple. *Nota:* Elaborado por Oria, (2023).

## ANEXO 5.

## Aproximación precisa de observación y registro semiestructurado

## HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL SEMISISTEMATIZADA

Observador: Lizeth Oria Espinoza		Tiempo de inicio: 12:19	
Sujeto: Eduardo		Fecha: 07 – Marzo - 2016	
Ambiente: Salón de clases		Tiempo final: 12:43	
Conducta	Evento antecedente	Conducta central por observar	Evento consecuente
1	Algunos niños deambulan dentro del salón. María cambia pañales, Mónica organiza el material didáctico		
2	Eduardo camina de un extremo a otro buscando material didáctico		
3	Eduardo toma un lego y camina de prisa hacia la esquina de la sala, deja el lego para tomar el carro de marcha		
4	Santiago se acerca a Eduardo y también sujeta el carro		Eduardo frunce el ceño
5	Eduardo intenta apartar a Santiago, lo empuja mientras que Santiago sigue sujetando el carro	Eduardo inclina su cabeza para morder el brazo de Santiago	Santiago llora
6			Santiago suelta el carro
7	Mónica le grita a Eduardo		Eduardo, suelta el carro y se aleja hacia la puerta
8			Mónica le grita y regaña a Eduardo
9			Mónica llama al servicio médico y continúa regañando a Eduardo
10			Mónica castiga a Eduardo y es apartado del grupo

## ANEXO 6.

## Aproximación precisa de observación y registro semiestructurado

## HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL SEMISISTEMATIZADA

Observador: Lizeth Oria Espinoza		Tiempo de inicio: 11:53	
Sujeto: Alonso		Fecha: 04 – Marzo - 2016	
Ambiente: Jardín y salón de clases		Tiempo final: 12:25	
Conducta	Evento antecedente	Conducta central por observar	Evento consecuente
1	María despierta a los niños, se acerca a Eduardo y lo toca para despertarlo		
2	Eduardo abre sus ojos y bosteza, enseguida se levanta		
3	María recoge las colchonetas y cobijas		
4	Mónica les indica que es hora de jugar		
5	Eduardo camina hacia la esquina del salón y toma el carro de marcha, lo empuja para avanzar con el		
6	Alonso camina y se acerca a Eduardo		
7	Alonso extiende su mano para agarrar el carro de marcha que tiene Eduardo		
8	Eduardo sigue avanzando con el carro. Alonso balbucea y sujeta el carro con ambas manos	<i>Alonso inclina la cabeza para morder el brazo de Eduardo</i>	Eduardo llora y suelta el carro. Alonso camina empujando el carro
9			Mónica le grita a Alonso
10			Mónica revisa el brazo de Eduardo y llama a servicio médico
11			Mónica le retira el carro a Alonso y lo regaña
12			Mónica sienta a Alonso sobre la silla y no le permite seguir jugando

## ANEXO 7.

## Aproximación precisa de observación y registro semiestructurado

## HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL SEMISISTEMATIZADA

Observador: Lizeth Oria Espinoza		Tiempo de inicio: 14:40	
Sujeto: Eduardo		Fecha: 07 – Marzo - 2016	
Ambiente: Jardín		Tiempo final: 15:27	
Conducta	Evento antecedente	Conducta central por observar	Evento consecuente
1	Eduardo toma una pelota y la deja caer al piso. Recoge la pelota y la deja caer. Repite esta acción 3 veces más		
2	Eduardo camina hacia el puente de madera para subir		
3	Santiago también sube hacia al puente, camina sobre el y baja. Eduardo lo sigue.		
4	Eduardo y Santiago suben y bajan del puente cuatro veces más		
5	Santiago cae sobre el puente y Eduardo pasa por encima de Santiago para bajar por la rampa		
6	Santiago se levanta, mientras que Eduardo sube hacia el puente		
7	Eduardo y Santiago se encuentran de pie sobre el puente		
8	Santiago da un paso y tropieza, Eduardo se encuentra detrás de Santiago	Eduardo se inclina para morder el hombro de Santiago	Santiago grita y comienza a llorar
9			Eduardo camina, tropieza con Santiago y cae. Eduardo se levanta y camina
10			Las docentes le gritan a Eduardo. Mónica llama al servicio médico
11			Mónica se acerca a Eduardo para bajarlo del puente y regañarlo
12			Mónica le niega a Eduardo seguir jugando, lo sienta sobre la silla lejos de sus compañeros
13			Mónica sigue regañando a Eduardo
14			Eduardo dura sentado durante tres minutos
15	Pasados tres minutos Mónica le permite jugar a Eduardo		Eduardo se levanta y se incorpora al grupo

## ANEXO 8.

## Lista de control del registro de eventos

**HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL ANECDÓTICO**  
*Lista de control del registro de eventos*

<b>Observador: Lizeth Oria Espinoza</b>	<b>Tiempo de inicio: 15:50</b>
<b>Sujeto: Eduardo y Alonso</b>	<b>Fecha: 04 – Abril - 2016</b>
<b>Ambiente: Salón de clases</b>	<b>Tiempo final: 16:10</b>
<b>Conducta: Colaborar</b>	
<p>La actividad que corresponde a la siesta vespertina. Se observa a la titular del grupo “Mónica” tomando las frazadas de cada uno de los niños para colocarlas sobre las colchonetas que se encuentran sobre el piso del salón. La asistente educativa “María”, está de pie frente al cambiador. Organiza las mamilas, vacía la leche a cada una de ellas. Mónica, se encuentra de pie y les dice a los niños: “recojan y guarden todos los juguetes, es hora de su siesta”.</p> <p>Mateo, camina de un lado a otro por todo el salón. Nicole, sentada sobre el piso observa a sus compañeros. Fernanda, coloca en su boca la oreja del oso que tiene en sus manos y la muerde durante 3 minutos. María llama a Cristina: “ven por tu mamila Cris y acuéstate para que te duermas”. Ella se dirige hacia María, extiende sus manos para agarrarla con ambas manos, da la vuelta y lleva la mamila hacia su boca para succionar. Camina hacia su colchoneta, se recuesta y continúa succionando.</p> <p>Eduardo juega con varios objetos sobre el arenero. Santiago juega con los cubos de madera, los toma con ambas manos para meterlos y sacarlos en la canasta donde se encuentran. Mateo se encuentra en el jardín subiendo y bajando del puente. Alonso, corre de un extremo a otro y sale del salón para acercarse a Mateo. Alonso imita la acción de Mateo 5 veces. Mateo regresa al salón y toma una pelota.</p> <p>Mónica, termina de colocar las colchonetas sobre el piso y nuevamente les dice: “Ya no es tiempo de jugar, acomoden los juguetes en su lugar y recuéstense en sus colchonetas”.</p>	

Alonso entra al salón y se acerca a María, extiende sus brazos hacia María. Ella le dice: “ahorita te doy tu mamila, guarda tus juguetes”. Alonso corre hacia la puerta del salón, tropieza con la llanta del carro de marcha, cae y comienza a llorar. Mónica les dice: “si no guardan sus juguetes no podrán tomar su mamila”. Se acerca a Alonso para decirle: “en el salón no podemos correr”. Revisa si se lastimó y le ayuda a levantarse mientras que Santiago, Nicole, Mateo y Eduardo han terminado de guardar los juguetes y se dirigen hacia sus colchonetas para recostarse. Mónica le dice a Alonso “no te pasó nada, ayúdale a María a repartir las mamilas”. Alonso deja de llorar y camina hacia María.

María le dice: “ayúdame a darles sus mamilas, esta es de Nicole, dásela”. Alonso la toma con ambas manos, camina despacio y se la entrega a Nicole. María le dice nuevamente: “dásela a Santi”. Alonso regresa hacia donde esta María y toma la mamila para llevársela a Santiago.

Alonso regresa hacia María, extiende sus manos para tomar la mamila y la coloca en su boca para succionar. María y Mónica gritan: “¡No!” “esa no es tuya, es de Mateo, llévasela”.

Alonso deja de succionar la mamila y se dirige hacia Mateo. Ambos extienden las manos y Mateo toma su mamila. Alonso repite la misma acción para entregarle la mamila a Fernanda y Eduardo. Mónica le dice a Alonso: “lo hiciste muy bien Alonso, ve por tu mamila y recuéstate para que también duermas. Alonso toma su mamila, corre hacia su colchoneta, se sienta y comienza a succionar. Después de 1 minuto se recuesta y sigue succionando. Después de 5 minutos los niños han conciliado el sueño. María y Mónica continúan acomodando juguetes y pertenencias de los niños en sus mochilas.

## ANEXO 9.

Tabla 18. Aproximación precisa de observación y registro semiestructurado

## HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL SEMISISTEMATIZADA

<b>Observador: Lizeth Oria Espinoza</b> <b>Sujeto: Alonso</b> <b>Ambiente: Salón de clases</b>		<b>Tiempo de inicio: 15:50</b> <b>Fecha: 06 – Abril - 2016</b> <b>Tiempo final: 16:10</b>	
<b>Conducta</b>	<b>Evento antecedente</b>	<b>Conducta central por observar</b>	<b>Evento consecuente</b>
1	Mónica toma las frazadas de cada uno de los niños para colocarlas sobre las colchonetas que se encuentran sobre el piso del salón. Es la hora de la siesta vespertina		
2	María se encuentra de pie frente al cambiador. Organiza las mamilas. Vacía leche en cada una de ellas		
3	Mónica les dice a los niños “recojan y guarden todos los juguetes, es hora de su siesta”		
4	Mateo camina de un lado a otro por todo el salón. Nicole, observa a sus compañeros mientras está sentada sobre el piso. Fernanda tiene en sus manos un pequeño oso de peluche, coloca en su boca la oreja del oso y la muerde durante 3 minutos		
5	María le dice a Cristina: “ven por tu mamila y acuéstate para que te duermas”. Ella se dirige hacia María, extiende sus manos para agarrar la mamila con ambas manos, da la vuelta y lleva la mamila hacia su boca para succionar. Camina hacia su colchoneta, se recuesta y continúa succionando		
6	Eduardo juega con varios objetos sobre el arenero. Santiago juega con los cubos de madera, los toma con ambas manos para meterlos y sacarlos de la canasta donde se		

	<p>encuentran. Mateo se encuentra en el jardín subiendo y bajando del puente.</p> <p>Alonso corre de un extremo a otro.</p> <p>Sale del salón de clases para acercarse a Mateo. Alonso imita la acción de Mateo 5 veces. Regresa al salón y toma una pelota.</p>		
7	<p>Mónica termina de colocar las colchonetas sobre el piso y nuevamente les dice: “Ya no es tiempo de jugar, acomoden los juguetes en su lugar y recuéstense en sus colchonetas”</p>		
8	<p>Alonso entra al salón y se acerca a María, extiende sus brazos hacia María. María le dice “ahorita te doy tu mamila, guarda tus juguetes”</p>		
9	<p>Alonso corre hacia la puerta del salón, tropieza con la llanta del carro de marcha, cae y comienza a llorar;</p> <p>Mónica les dice: “si no guardan sus juguetes no podrán tomar su mamila”. Se acerca a Alonso para decirle: “en el salón no podemos correr”</p>		
10	<p>Mónica revisa si Alonso se lastimó y le ayuda a levantarse mientras que Santiago, Nicole, Mateo y Eduardo han terminado de guardar los juguetes y se dirigen hacia sus colchonetas para recostarse</p>		
11	<p>Mónica le dice a Alonso: “no te pasó nada, ayúdame a María a repartir las mamilas”. Alonso deja de llorar y camina hacia María</p>		
12	<p>María le dice: “ayúdame a darles sus mamilas, esta es de Nicole, dásela”</p>	<p>Alonso la toma con ambas manos, camina despacio y se la entrega a Nicole</p>	
13	<p>María le dice a Alonso: “dásela a Santi”. Él regresa hacia donde esta María</p>	<p>toma la mamila para llevársela a Santiago</p>	<p>Alonso vuelve con María, extiende sus manos para tomar la mamila y la coloca en su boca para succionar</p>

14	María y Mónica le dicen en voz alta "¡No!" "esa no es tuya, es de Mateo, llévasela"	Alonso deja de succionar la mamila y se dirige hacia Mateo. Ambos extienden las manos, Alonso le entrega la mamila, Mateo la toma	
15		Alonso repite la misma acción para entregarle la mamila a Fernanda y Eduardo	Mónica le dice a Alonso: "lo hiciste muy bien Alonso, ve por tu mamila y recuéstate para que duermas también"
16			Alonso toma su mamila, corre hacia su colchoneta, se sienta y comienza a succionar. Después de 1 minuto se recuesta para continuar succionando
17			5 minutos después, los niños han conciliado el sueño
18	María y Mónica continúan acomodando los juguetes y pertenencias de los niños		

## ANEXO 10.

## Lista de control del registro de eventos

**HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL ANECDÓTICO**  
*Lista de control del registro de eventos*

<b>Observador: Lizeth Oria Espinoza</b>	<b>Tiempo de inicio: 15:14</b>
<b>Sujeto: Eduardo, Alonso, Mateo, Santiago, Cristina, Nicole y Fernanda</b>	<b>Fecha: 23 – Marzo - 2016</b>
<b>Ambiente: Salón de clases</b>	<b>Tiempo final: 15:55</b>
<p align="center"><b>Conducta: Compartir</b></p> <p>La asistente educativa “María”, separa y acomoda la muda de ropa sucia y limpia en cada una de las mochilas de los niños. “Mónica”, la titular del grupo les comenta que es tiempo de iniciar la actividad. Ayuda a los niños a sentarse en círculo sobre el piso dentro de la sala “Nido B”. Les es explica que la actividad consiste en adivinar qué objeto hay dentro de la bolsa que ella tiene para que todo el grupo participe. Mónica, se sienta sobre el piso a lado de Nicole. Sostiene la bolsa diciendo: “¡tengo una sorpresa!”, “¿Qué habrá en la bolsa”? Saca de la bolsa una pelota, los niños continúan atentos y en silencio. Observan que comienza a botar la pelota. Primero con su mano derecha, luego con su mano izquierda.</p> <p>Mónica les dice y muestra que “una pelota se puede botar con cualquiera de las manos: “miren”. Luego, la atrapó para hacerlo con la otra. También se pueden patear: “primero con una pierna luego con la otra. Ahora voy a rodarla, puede ser con la mano para pasársela a Fernanda” (la rueda hacia Fernanda) y le dice: “pásamela Fer”, Fernanda devuelve la pelota a Mónica empujándola con la palma de su mano.</p> <p>“También las pelotas se pueden esconder y podemos ayudar a encontrarlas”. Mónica toma la pelota y se levanta para colocarla detrás de la maceta que se encuentra en la esquina del salón. De inmediato, camina hacia los niños y les pregunta: “¿Dónde está la pelota?”, Eduardo y Santiago señalan con su dedo índice, la ubicación de la pelota. Mateo se apoya en ambas manos para levantarse y dirigirse hacia la pelota, la toma y se la entrega a Mónica, ella le dice: “¡la encontraste Mateo, muy bien!”. Ahora se la voy a dar a Alonso.</p>	

Mónica bota despacio la pelota hacia Alonso y lo anima a imitar la acción. “Alonso, puedes botar la pelota, patearla o arrojársela hacia otro de sus compañeros. Él, se levanta y patea la pelota hacia la puerta. Mónica lo anima nuevamente para que vaya por la pelota. Alonso repite la acción para entregarla a Nicole.

Mónica le dice a Nicole que le arroje la pelota a Eduardo. Ella, la bota hacia Eduardo y él la toma para llevársela a la boca. Mónica le comenta a Eduardo que ahora él, la arroje hacia Cristina. Eduardo voltea a ver a Cristina y nuevamente coloca la pelota en su boca intentando morderla. Mónica le dice: “anda Eddy, dale la pelota a Cris, la pelota no es tuya son para compartir con tus compañeros”. Eduardo avienta la pelota hacia Cristina.

De inmediato, Mateo se levanta para acercarse a Cristina y extiende sus manos para quitarle la pelota. Mónica le dice a Mateo: “no Mateo, es el turno de Cristina, devuélvele la pelota y regresa a tu lugar a sentarte”. Él, suelta la pelota, de la vuelta y lleva su dedo índice hacia dentro de su boca para succionarlo.

Mónica le dice a Cristina “ahora dale la pelota a Alonso”. Cristina le avienta la pelota a Alonso, él la recoge toma otra para llevársela hacia el jardín. Eduardo, lo sigue para quitarle una pelota. Alonso lo empuja con su antebrazo izquierdo y las deja caer al escuchar que María grita “¿Qué pasa ahí Alonso? Mónica se levanta y se acerca a ambos niños para decirles: “los dos se regresan a su lugar, y serán los últimos en participar porque las pelotas son de todos y hay que compartirlas”. Eduardo y Alonso se incorporan al grupo y Mónica continúa la actividad por 10 minutos más.

## ANEXO 11.

## Aproximación precisa de observación y registro semiestructurado

## HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL SEMISISTEMATIZADA

<b>Observador: Lizeth Oria Espinoza</b> <b>Sujeto: Eduardo, Alonso, Mateo, Santiago, Cristina, Nicole y Fernanda</b> <b>Ambiente: Salón de clases</b>		<b>Tiempo de inicio: 15:14</b> <b>Fecha: 23 – Marzo - 2016</b> <b>Tiempo final: 15:55</b>	
<b>Conducta</b>	<b>Evento antecedente</b>	<b>Conducta central por observar</b>	<b>Evento consecuente</b>
1	María, separa y acomoda la ropa de los niños en sus mochilas. Mónica les anuncia el inicio de la siguiente actividad		
2	Ayuda a los niños a sentarse en círculo sobre el piso		
3	Les explica que la actividad consiste en adivinar qué objeto hay dentro de la bolsa que ella tiene para que todo el grupo participe		
4	Mónica se sienta sobre el piso a lado de Nicole sosteniendo la bolsa diciendo “¡tengo una sorpresa!”, “¿Qué habrá en la bolsa?”		
5	Saca de la bolsa una pelota y comienza a botarla con su mano derecha luego con la mano izquierda. También la pateo con un pie luego con otro		
6	Luego, rueda la pelota y se la pasa a Fernanda diciéndole: “pásamela Fer”	Fernanda devuelve la pelota a Mónica empujándola con la palma de su mano	
7	Mónica les dice y muestra que la pelota también se puede esconder para ayudar a encontrarla		Mónica, toma la pelota, se levanta para colocarla detrás de la maceta que se encuentra en la esquina del salón. Camina hacia los niños y les pregunta “¿Dónde está la pelota?”

8	Eduardo y Santiago señalan con su dedo índice donde se encuentra la pelota	Mateo se levanta para dirigirse hacia la pelota, la toma y se la entrega a Mónica	Mónica le dice: "¡la encontraste Mateo, muy bien!". Ahora se la voy a dar a Alonso
9	Mónica, bota despacio la pelota hacia Alonso animándolo a imitar la acción y le dice: "puedes botarla, patearla o arrojarla a otro compañero"		
10	Alonso se levanta y patea la pelota hacia la puerta, Mónica lo anima nuevamente para que vaya por ella	Alonso repite la acción y entrega la pelota a Nicole	
11	Mónica le dice a Nicole que le arroje la pelota a Eduardo	Nicole bota la pelota hacia Eduardo	Eduardo la toma para llevársela a la boca
12	Mónica le comenta a Eduardo que ahora él, arroje la pelota hacia Cristina. Eduardo voltea a ver a Cristina y nuevamente coloca la pelota en su boca intentando morderla		
13	Mónica le dice: "anda Eddy, dale la pelota a Cris. La pelota no es tuya son para compartir con tus compañeros"	Eduardo avienta la pelota hacia Cristina	Mateo se levanta para acercarse a Cristina y extiende sus manos para quitarle la pelota. Mónica le dice a Mateo: "no mateo, es el turno de Cristina, devuélvele la pelota y regresa a tu lugar a sentarte"
14	Mateo suelta la pelota, da la vuelta y lleva su dedo índice hacia dentro de su boca para succionarlo		
15	Mónica le dice a Cristina: "ahora dale la pelota a Alonso"	Cristina le avienta la pelota a Alonso	
16	Alonso recoge la pelota y toma otra, camina hacia el jardín Eduardo lo sigue para quitarle una pelota, Alonso lo empuja y las deja caer al escuchar que María grita: "¿Qué pasa ahí Alonso?"		
17	Mónica se levanta y se acerca a ambos niños para decirles: "los dos se regresan a su lugar. Serán los últimos en participar porque las pelotas son de todos y hay que compartirlas"		
18	Eduardo y Alonso se incorporan al grupo y Mónica continúa la actividad por 10 minutos más.		

## ANEXO 12.

## Lista de control del registro de eventos

**HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL ANECDÓTICO**  
*Lista de control del registro de eventos*

<b>Observador: Lizeth Oria Espinoza</b>	<b>Tiempo de inicio: 13:08</b>
<b>Sujeto: Eduardo y Alonso</b>	<b>Fecha: 09 – Marzo - 2016</b>
<b>Ambiente: Salón de clases</b>	<b>Tiempo final: 14:17</b>
<b>Conducta: Compartir</b>	
<p>Se observa a cada uno de los niños sentados sobre su silla alrededor de la mesa que se usa como comedor, ya que es el horario de la comida. Cada uno porta su babero sobre el cuello. “Guadalupe”, la encargada del área de cocina y “María”, la asistente educativa, entran por la puerta del Jardín hacia el salón sosteniendo las charolas con los alimentos de los niños para colocarlos sobre el mueble.</p> <p>Mónica, se acerca hacia las charolas y junto con María, comienzan a repartir los platos con el alimento, así como los vasos y cubiertos a cada uno de los niños. Mónica se sienta sobre la silla en medio de la mesa que es de forma cóncava y les dice: “vamos a comer”. Mónica ayuda a Fernanda a sujetar la cuchara para que pueda llevar el alimento a su boca puesto que aún está desarrollando su motricidad.</p> <p>Nicole toma la cuchara con su mano para comenzar a comer por sí misma. Al igual que Eduardo, Mateo, Alonso, Cristina y Santiago. Mónica les dice que les servirá agua hasta que terminen de comer. María, observa que Nicole, Mateo y Cristina terminan de comer y comienza a retirar los platos para llevarlos a la charola y regresa hacia ellos para darles otro plato con fruta. Ellos, toman la cuchara, a excepción de Eduardo que se muestra distraído. Él, voltea hacia la derecha e izquierda cada vez que escucha las voces y ruidos del salón contiguo.</p> <p>Mónica continúa ayudando a Fernanda para tomar la cuchara y colocar el alimento en su boca junto con la mano de Fernanda. Eduardo toma el pollo con la mano y Mónica le dice: “Eddy usa la cuchara para comer”.</p>	

Alonso termina de comer, levanta el plato y avienta la cuchara. María le dice: recoge la cuchara para cambiártela” Mónica le dice: “¿Por qué avientas la cuchara Alonso?, la cuchara es para comer y no jugar con ella. Alonso se levanta para recoger la cuchara y María le dice “tráemela, Alonso”. Él, se dirige hacia María, extiende su mano para darle la cuchara, ella la toma y le entrega su plato con fruta. Mónica le dice a Alonso: “ven a sentarte en tu lugar”, Alonso se sienta junto a Eduardo y comienza a comer.

Eduardo observa el plato de Alonso y extiende su mano para tomar un pedazo de plátano. Alonso lo observa y continúa comiendo. Mónica le dice a Eduardo: “oye Eddy, es la comida de Alonso, no tienes porqué meter tu mano para tomarla, termina tu comida y te damos tu plato con fruta”. Fernanda y Eduardo terminan de comer. Mónica les retira el plato. María se acerca hacia ambos niños para darles su plato con fruta y llevarse el otro plato.

Alonso, sentado al lado de Eduardo, extiende su mano hacia el plato de Eduardo para tomar un pedazo de plátano. Eduardo reacciona inclinando su cabeza intentando morder su brazo, Mónica grita: “¡Ey Eduardo, no lo vayas a morder!”, Eduardo voltea a ver a Mónica y luego a Alonso. Mónica le dice a Eduardo: “mejor compártele de tu fruta. Tú le quitaste su fruta a Alonso, mejor pregúntale: ¿Alonso, quieres plátano?”. Eduardo, toma un pedazo de plátano con su mano derecha y se lo da a Alonso. Él, lo toma y lo coloca en su boca para comerlo.

## ANEXO 13.

## Aproximación precisa de observación y registro semiestructurado

## HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL SEMISISTEMATIZADA

<b>Observador: Lizeth Oria Espinoza</b>		<b>Tiempo de inicio: 13:08</b>	
<b>Sujeto: Eduardo y Alonso</b>		<b>Fecha: 09 – Marzo - 2016</b>	
<b>Ambiente: Salón de clases</b>		<b>Tiempo final: 14:17</b>	
<b>Conducta</b>	<b>Evento antecedente</b>	<b>Conducta central por observar</b>	<b>Evento consecuente</b>
1	Los infantes se encuentran sentados sobre su silla alrededor de la mesa que se usa como comedor ya que es el horario de la comida		
2	Guadalupe”, la encargada del área de cocina y “María” la asistente educativa, entran por la puerta del Jardín. Llevan las charolas con los alimentos. Colocan los platos sobre el mueble		
3	Mónica se acerca hacia las charolas y junto con María, comienzan a repartir los platos con el alimento, así como los vasos y cubiertos a cada uno de los niños		
4	Mónica se sienta sobre la silla en medio de la mesa que es de forma cóncava y les dice: “vamos a comer”. Mónica ayuda a Fernanda a sujetar la cuchara		
5	Nicole toma la cuchara con su mano para comenzar a comer por sí misma, al igual que Eduardo, Mateo, Alonso, Cristina y Santiago. Mónica les dice que les servirá agua hasta que terminen de comer		

6	María observa que Nicole, Mateo y Cristina han terminado de comer, les retira sus platos, los lleva a la charola y regresa hacia ellos para entregarles otro plato con fruta. Ellos, toman la cuchara y comienzan a comer		
7	Eduardo se muestra distraído, voltea hacia la derecha e izquierda al escuchar las voces y ruidos del salón contiguo		
8	Mónica sigue ayudando a Fernanda a tomar la cuchara para colocar el alimento en su boca junto con la mano de Fernanda		
9	Eduardo toma el pollo con la mano y Mónica le dice: "Eddy usa la cuchara para comer"		
10	Alonso termina de comer, levanta el plato y avienta la cuchara. María le dice: recoge la cuchara para cambiártela. Mónica le dice: "¿Por qué avientas la cuchara Alonso? La cuchara es para comer y no para jugar con ella"		
11	Alonso se levanta para recoger la cuchara y María le dice: "tráela, Alonso". Él, se dirige hacia María, extiende su mano para darle la cuchara, y ella la toma. Enseguida, le entrega el plato con fruta		
12	Mónica le dice a Alonso: "ven a sentarte en tu lugar". Él, se sienta junto a Eduardo y comienza a comer		
13	Eduardo observa el plato de Alonso y extiende su mano para tomar un pedazo de plátano, Alonso lo observa y continúa comiendo		
14	Mónica le dice a Eduardo: "oye Eddy, es la comida de Alonso, no tienes porqué meter tu mano para tomarla, termina tu comida y te damos tu plato con fruta"		

15	Fernanda y Eduardo terminan de comer, Mónica les retira el plato. María se acerca hacia Fernanda y Eduardo para darles su plato con fruta y llevarse el otro plato		
16	Alonso, se encuentra sentado al lado de Eduardo, extiende su mano hacia el plato de Eduardo para tomar un pedazo de plátano		Eduardo reacciona e inclina su cabeza para intentar morder el brazo de Alonso. Mónica se percata de la intención de Eduardo e inmediatamente grita: “¡Ey Eduardo, no lo vayas a morder!”
17	Eduardo voltea a ver a Mónica y luego a Alonso		
18	Mónica le dice a Eduardo: “mejor compártele de tu fruta, tú le quitaste su fruta a Alonso dile: ¿Alonso, quieres plátano?”	Eduardo toma un pedazo de plátano con su mano derecha y se lo da a Alonso	Alonso lo toma y lo coloca en su boca para comerlo.

**ANEXO 14.****Hoja de muestreo de uno a cero.*****Lista de control del registro de eventos***

<b>Observador: Lizeth Oria Espinoza</b>		<b>Ambiente: Salón de clases y jardín</b>			
<b>Sujeto: Eduardo, Alonso, Nicole, Fernanda, Cristina, Mateo y Santiago</b>		<b>Unidad de tiempo: 5 días</b>			
<b>Conducta 1: Morder</b>		<b>Conducta 2: Colaborativa</b>		<b>Conducta 3: Compartir</b>	
04-marzo	1	06-abril	1	09-marzo	1
07-marzo	2			23-marzo	1

*Nota:* Tomado de Espinosa, (2007) modificado por Oria (2023).

**ANEXO 15.****Lista de control del registro de eventos*****Hoja de registro observacional anecdótico***

<b>Observador:</b>	<b>Tiempo de inicio:</b>
<b>Sujeto:</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Ambiente:</b>	<b>Tiempo final:</b>
<b>Conducta:</b>	

El uso de esta Tabla permite registrar el dato conductual para evidenciar el panorama acerca del comportamiento emitido e identificar qué sujeto (s), está involucrado en la conducta línea base a observar.