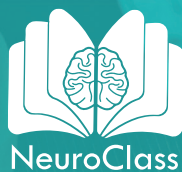


INTERVENCIÓN EN CONDUCTA DESADAPTATIVA

**Análisis funcional y estrategias
conductuales de modificación**



INTERVENCIÓN EN CONDUCTA DESADAPTATIVA

Análisis funcional y estrategias conductuales de modificación

Este documento es un resumen que recoge los
apuntes y contenidos académicos del curso online
Intervención en conducta desadaptativa: Análisis funcional
y estrategias conductuales de modificación.

Propuesta de formación:

El curso está orientado a todas las personas interesadas, ya sea por su formación/ profesión como por su quehacer cotidiano como padres, en obtener herramientas prácticas a la vez que comprender la conducta desadaptativa con una mirada centrada en la persona y el contexto.

Objetivos:

1. Conocer las funciones que cumple la conducta y la importancia de la respuesta del entorno.
2. Entender su relación con los procesos neurobiológicos que suceden a lo largo del desarrollo evolutivo de la persona.
3. Ofrecer estrategias de abordaje para el manejo de las conductas desadaptativas y la enseñanza de nuevas conductas.
4. Tomar conciencia de la importancia del rol del adulto como modelo de conductas.

Disertante:



Lic. Carolina Liesegang

Licenciada en Psicología por la UDELAR. Postgrado en Psicoterapia Cognitivo Conductual [SUAMOC], con especialización en el área Neurocognitiva. Desde hace 17 años trabaja como psicóloga clínica, coordina y supervisa tratamientos. Es docente en la Universidad Católica de Montevideo en la Tecnicatura de Acompañamiento y en la Licenciatura de Psicopedagogía. Se desempeña como Consultora en el área de Educación Inclusiva.

Índice

MÓDULO I

¿Qué entendemos por conducta?1

1. Introducción2

1. 1. ¿Qué entendemos por conducta?2

1. 2. Principios básicos4

1. 3. Definición y tipos de reforzadores6

1. 4. Ahora bien... ¿qué entendemos por reforzadores?8

MÓDULO II

La conducta y su contexto10

2. 1. La importancia del ambiente11

2. 1. 1. ¿Qué entendemos por contexto?11

2. 1. 2. ¿Podríamos decir que existen ambientes favorecedores y ambientes no favorecedores?13

2.2. Conductas adaptativas vs. Conductas desadaptativas13

2. 2. 1. Algunos ejemplos...15

2.3. El mal llamado “berrinche”16

2.4. ¿Qué funciones cumple la conducta para quien la emite?17

MÓDULO III

Una mirada neurobiológica de la conducta19

3.1. Las conductas en el marco del desarrollo evolutivo20

3.1.1. El experimento de la golosina27

3.2. ¿Qué papel juega la imitación en el desarrollo de conductas? ...27

3.2.1. El cerebro social27

3.3. ¿Qué papel juega la imitación en el desarrollo de conductas? ...29

3.4. La conducta en personas con desafíos del Neurodesarrollo31

MÓDULO IV

¿Cuándo y cómo intervenir?33

4.1. Análisis Funcional de la Conducta (AFC)34

4.1.1. ¿Cómo se realiza el Análisis Funcional de la Conducta (AFC)?34

4.2. Estrategias conductuales para la modificación de la conducta 38

MÓDULO V

Más allá de la conducta41

Referencias bibliográficas45

MÓDULO I

¿Qué entendemos por conducta?

1. Introducción

La conceptualización de conducta, su abordaje y posibilidad de modificación ha sido desde siempre tema de conversación tanto para la psicología como la psiquiatría. Para poder comprender mejor este concepto, realizaremos una breve reseña sobre la historia de investigaciones o experimentos que se constituyeron en los puntos críticos dentro de la rama conductista de la psicología, y sobre la cual se erigen tanto el concepto de conducta como los principios que la caracterizan.

Cabe destacar que, a través del curso, tomaremos en consideración estos aportes, pero nos posicionaremos desde una mirada que toma en cuenta por, sobre todo, el contexto donde la conducta se sucede y no únicamente al sujeto emisor de esta. Una mirada que valoriza los sentimientos, emociones, pensamientos y creencias del individuo emisor de la conducta en contexto.

Así pues, para la psicología conductista, la conducta ha sido siempre el objeto de estudio preferente. Sus causas, funciones, la posibilidad de modificarla y, por tanto, de re-aprender nuevas formas de expresión conductual, constituyen el centro de teorización de la psicología conductual. Ha sido estudiada desde un enfoque científico, concretamente a través del método experimental. Dicho método implica la identificación de variables influyentes (dependientes e independientes), el establecimiento de hipótesis, su comprobación o la necesidad de generar una nueva hipótesis y la posibilidad diseñar a partir de ello estrategias efectivas.

Dentro de dicho modelo de abordaje se parte de la base de que la conducta no ocurre porque sí, sino que responde a ciertas leyes o principios que la generan, sostienen o hacen desaparecer. Veamos más en los siguientes apartados.

1.1. ¿Qué entendemos por conducta?

Citando al Dr. Alberto Chertok, gran referente uruguayo en la materia, podríamos definir la conducta como **la acción voluntaria y visible de un ser vivo** [Chertok, 2006, p.15]. De esta manera, entendemos tradicionalmente a la conducta como aquello que es observado y medible por un otro. Tomando la imagen de un *iceberg*, de acuerdo con lo explicitado en esta definición, *conducta sería todo aquello que está al descubierto, por encima del agua.*



Sin embargo, dentro de la **psicología conductual** y, siguiendo lo establecido por el Dr. J. Wolpe, nos referimos a la conducta como aquello que implica *todos y cada uno de los cambios que pueden ocurrir en un organismo o en cualquier parte de él* [Wolpe, 1958, p.15].

Siguiendo esta línea, se incluye dentro de dicho concepto a todos aquellos comportamientos denominados **privados o encubiertos, no visibles**. Refieren, por ejemplo, tanto a los cambios de regulación propios del organismo: temperatura, respiración, liberación de hormonas, neurotransmisores, entre otros, como a los pensamientos, emociones, ideas. Son, por tanto, las conductas sobre las que no tenemos un alcance directo, no contamos con la posibilidad de observar, sino que las conocemos mediante las verbalizaciones que hace la persona, o a través de estudios específicos como neuroimágenes.

A lo largo del curso, nos centraremos en aquellas **conductas que sí son observables** y medurables, es decir, objetivamente visibles, entendiendo que todas tienen su **origen en aquello que la persona siente, piensa o quiere comunicar**.

Podríamos extrapolar estos conceptos y tomar como ejemplo una planta. En ella, la parte del tallo, sus hojas y flores, representarían lo visible de las conductas y comportamientos, aquello que podemos observar y medir. Mientras que las raíces serían las conductas privadas, creencias, pensamientos, ideas, que generan o sostienen a las conductas visibles y que interactúan con ellas.

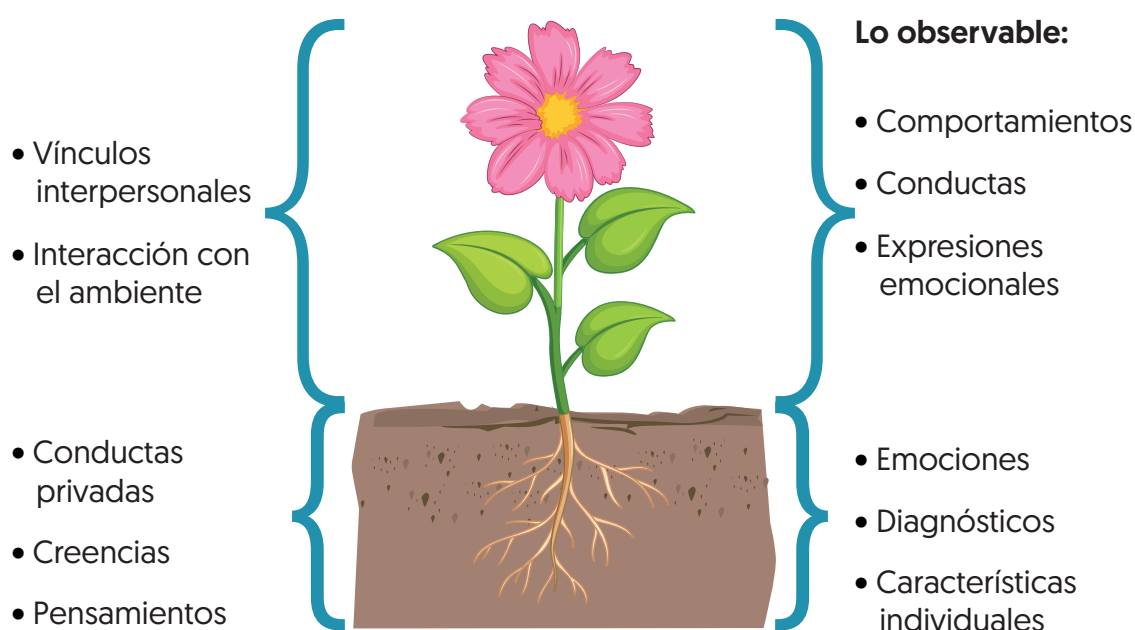


Figura 1: Metáfora del desarrollo humano

Nota: El niño necesita la compañía de sus padres, de su familia y de los amigos para desarrollar y prosperar. Este acompañamiento de personas con diferentes caracteres y ambiciones le aseguran la protección, el cuidado y el estímulo adecuado para su desarrollo. De mucha importancia también es una alimentación nutritiva y saludable, por ser un factor esencial para el desarrollo pertinente y la salud. En el reino vegetal se puede observar algo similar.

A modo de resumen, a lo largo del curso nos referiremos a conducta como **toda acción voluntaria, o no, que tiene lugar en un contexto, con el cual a su vez interactúa, en el marco de una particular e individual historia de aprendizajes que posee y caracteriza al sujeto que la emite**. Utilizaremos las palabras conducta y comportamiento como sinónimos.

1.2. Principios básicos

Como mencionamos anteriormente, desde el punto de vista de la psicología conductista, la conducta se sostiene, o no, a partir de ciertos principios: el **reforzamiento, la extinción y el castigo** [Skinner, 1938]. Son estos principios o leyes los que nos muestran en qué condiciones o variables es probable que una conducta emitida por un sujeto vuelva a aparecer o no.

La caja de Skinner

Con la intención de corroborar e investigar el funcionamiento de estos principios, el psicólogo B. F. Skinner, en los años treinta del siglo pasado, ideó un experimento conocido como *La caja de Skinner*, de donde surge una de las teorías del aprendizaje más importantes, basada en la **posibilidad de modelar conductas a partir del condicionamiento operante**.

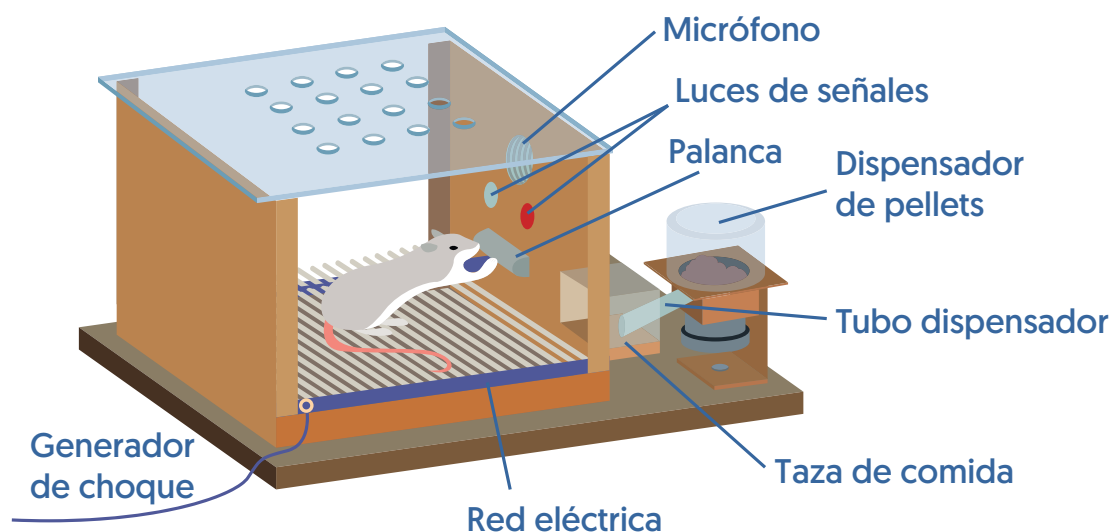


Figura 2: Representación de la caja de Skinner

Nota: Las cajas de Skinner se caracterizaban por tener tres componentes básicos: un manipulandum, un estímulo discriminativo y un registro acumulativo.

El experimento consistía, como se ve en la Figura 1, en un dispositivo mediante el cual un animal (en ese caso, paloma o rata) se encontraba dentro de una caja que, al presionar una palanca, obtenía comida. A su vez, existía la posibilidad de que sufriera una descarga eléctrica si presionaba otro disco. A medida que pasaba el tiempo, se evidenciaba que el animal tendía a repetir la acción que lo llevaba a obtener alimento, no así la que lo exponía a una descarga. Del mismo modo, cuando el lapso para la aparición de la comida era mayor, se observaba al animal presionar más cantidad de veces.

¿Qué hallazgos dejaron dichos experimentos? Lo que se demostró fue que, al obtener una consecuencia deseada, se aumentaba la posibilidad de que el animal volviera a emitir la misma conducta. Mientras que, cuando el animal obtenía una consecuencia que no era deseada, aumentaban las oportunidades de que no volviera a emitir la misma conducta, o dicho de otra forma, disminuía las posibilidades de emisión de la conducta. Al hecho de que la conducta se mantenga o desaparezca de acuerdo con sus consecuencias se lo conoce como **condicionamiento operante** [Chertok, 2006].

Queda así demostrado que todos los animales tenemos la posibilidad de aprender a partir de las consecuencias de nuestras acciones. En otras palabras, **nuestras conductas operan en el entorno en el que se presentan**. Como se observa la Figura 3.

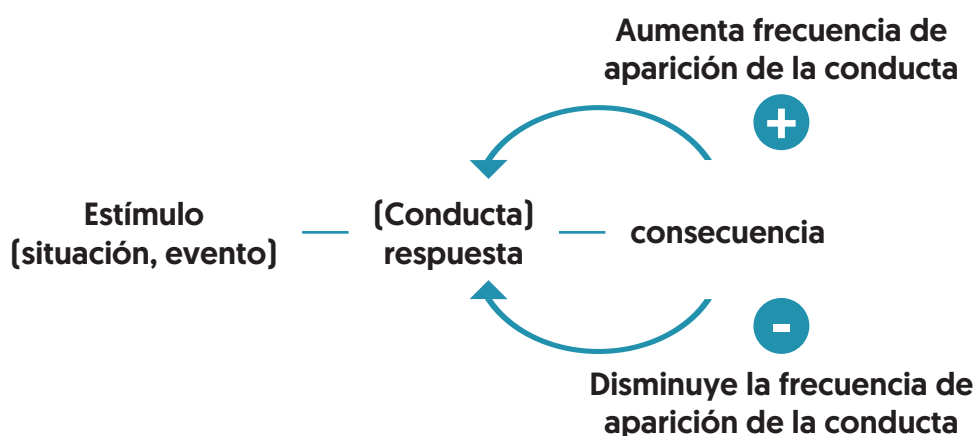


Figura 3: Esquema de estímulo - respuesta- reforzamiento

Nota: Skinner postuló que el comportamiento humano es moldeado por el ambiente y las consecuencias que siguen a las conductas.

Las conductas innatas y las adquiridas

Tanto B. F. Skinner como I. Pavlov definían dos tipos de conductas:

- Las **conductas innatas**, que son aquellas que no requieren de un proceso de aprendizaje, también llamadas conductas **automáticas o conductas reacción**, y vienen dadas de forma genética, por lo que son involuntarias. Algunos ejemplos incluyen los reflejos, la respiración, compensaciones cardiovasculares de nuestro organismo, entre otras.
- Y las **conductas adquiridas**, que son aquellas que requieren de un proceso de aprendizaje, es decir, son respuestas aprendidas y voluntarias, y son también llamadas **conductas operantes**.

Como hemos visto, las conductas operantes son aprendidas, por lo que generan cambios en el entorno, a los que llamamos **consecuencias**.

1.3. Definición y tipos de reforzadores

Adicionalmente, existen dos tipos de consecuencias:

- Las **consecuencias castigadoras**, donde lo que sigue a la emisión de la conducta no es deseado por el sujeto. Por tanto, este tipo de consecuencias propician la no aparición de la conducta o la elimina.
- Las **consecuencias reforzantes**, donde lo que sucede a partir de la emisión de la conducta redunda en algo deseado, placentero, agradablemente o esperado para la persona que emite la conducta. De esta manera, la consecuencia reforzante aumenta la probabilidad de ocurrencia futura de la conducta ante estímulos similares o iguales.

Por otro lado, las consecuencias reforzantes pueden lograrse mediante dos tipos diferentes de reforzamientos. Se mencionan a continuación:

- El **reforzamiento positivo** es aquel en donde el sujeto obtiene algo que desea en consecuencia a la emisión de la conducta.
- Por su parte, el **reforzamiento negativo** es aquel donde la persona, en consecuencia, a la emisión de una conducta, logra evitar o deja de estar expuesto a algún objeto o actividad que no desea. Por tanto, implica quitar algo, de ahí el término de *negativo*.

Pensemos en un ejemplo...

Se encuentran una madre y su hijo de 2 años en la fila del supermercado listos para pagar la compra. Supongamos que en la caja del supermercado se pueden ver caramelos a la venta. El niño desea esos caramelos.

Situación 1:

El pequeño comienza a gritar y llorar, diciendo que quiere esos caramelos. La madre, que se encuentra tranquila, le dice que ahora no puede, que van a pagar la compra e irse a casa y que en la casa tiene aún chocolate del que le gusta.

Situación 2:

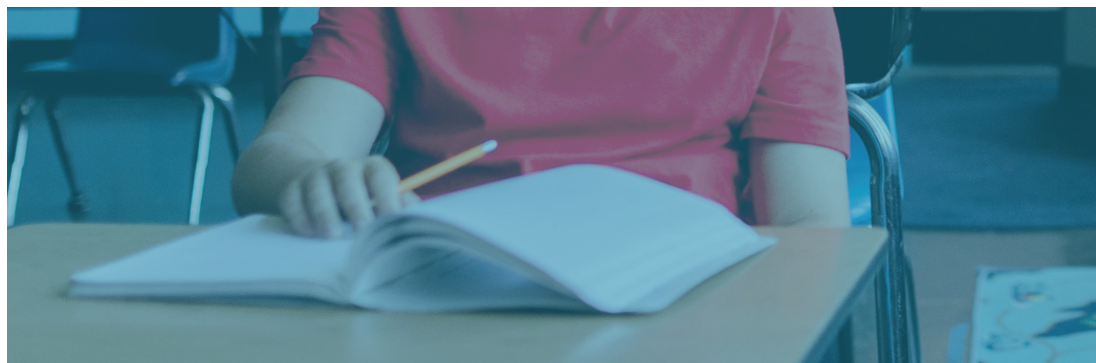
El niño comienza a gritar y llorar, diciendo que quiere esos caramelos. La madre le pide que no grite y que se calme. El menor continúa, cada vez más fuerte, gritando y llorando. Como resultado, la madre, ante los nervios que le produce la situación, accede y le compra los dulces.

¿Qué crees que acaba de pasar?

En la situación 1, la conducta no fue reforzada. Sin embargo, en la situación 2 la conducta del niño fue reforzada por la obtención de la consecuencia deseada por este [reforzamiento positivo]. De esta manera, es altamente probable que el infante comience a condicionar que la vía del llanto y grito en la caja del supermercado es una forma eficiente [adecuada o correcta] de conseguir lo que desee. Lamentablemente, la madre desaprovechó una buena oportunidad de enseñanza-aprendizaje en relación a las conductas deseadas y las no deseadas para su hijo.

Otro ejemplo breve...

Un ejemplo de reforzamiento negativo podría ser cuando, por ejemplo, en clase de matemáticas hay un niño que no disfruta de hacer cuentas pero que, igualmente, se esfuerza por realizarlas sin ayuda. Por tanto, el maestro decide disminuir la cantidad de ejercicios, de modo que tenga menos tarea para resolver. En este ejemplo, el maestro quita tarea que para el alumno no es de su agrado.



1.4. Ahora bien... ¿Qué entendemos por reforzadores?

Existen distintos tipos de reforzadores y su aplicación está directamente vinculada con la **motivación**. Es decir, **no a todas las personas les resulta reforzante la misma actividad** o el mismo objeto o alimento, o la atención de las mismas personas.

Lo que nos refuerza es aquello que nos motiva a hacer algo o a dejar de hacerlo, y no todos nos vemos motivados o interesados por las mismas cosas. Por tal motivo, es sumamente importante conocer qué es lo que motiva a cada persona con quien se quiera intentar una modificación de conducta, de cara a poder seleccionar los reforzadores más ajustados para esa persona en cuestión.

Los reforzadores pueden subdividirse en los siguientes:

- Los **reforzadores primarios** que no requieren de un aprendizaje. Es decir, sacian nuestras necesidades básicas como la alimentación, el sueño, sexo, experiencias sensoriales, etc.
- Los **reforzadores secundarios** que fueron aprendidos como elementos reforzantes. Por ejemplo, el dinero, la atención, juguetes, privilegios, actividades, entre otros. Dentro de ellos destacan los elogios, las felicitaciones o una buena nota, lo que se conoce como un **reforzador social**.

Entre los sistemas de contingencias, uno de los más conocidos es el **sistema de economía de fichas**, que se encuentra dentro de la categoría de reforzadores secundarios.

Algunos datos importantes en relación con los reforzadores:

- **Deben presentarse en forma contingente a la emisión de la conducta.** Es decir, deben seguir la conducta para lograr establecer la asociación entre la emisión de la conducta y la consecuencia reforzante.
- **Es fundamental graduar los reforzadores.** Implica reconocer que no todos son iguales de motivantes o importantes para la persona. Por tanto, deberíamos relacionar la obtención del reforzador más importante o motivante con la emisión de la conducta más difícil o desafiante para la persona y así sucesivamente. Desafiante en términos de complejidad o dificultad y no desafío en términos de rebeldía.
- **Existe un factor de habituación que es importante dejar fuera de la ecuación.** Una vez que la persona se habitúa al reforzador, el mismo deja de tener efecto, en consecuencia, deja de cumplir la función de reforzador. Por esta razón, la variación es fundamental.

- **Para ser eficiente, el reforzador debería ser algo que la persona no logre obtener de otra forma que no sea mediante la emisión de la conducta en cuestión.** A modo de ejemplo, podríamos pensar en el reforzamiento de la conducta de usar el inodoro. Se podría plantear el desarrollo de un plan conductual donde se refuerce positivamente cada vez que el niño lo utilice en vez de los pañales. Para que el pequeño se encuentre motivado al emitir la conducta (que muchas veces implica gran esfuerzo) se debería elegir un refuerzo que no fuese de acceso común o fácil para el menor, como, por ejemplo, un postre de su agrado, una maleta con libros o juguetes que solamente están en el baño y pueda usarlos únicamente al estar en el inodoro. De lo contrario, probablemente, la motivación no esté al 100%, o decaiga pronto.

Los antecedentes

El antecedente es aquello que sucede exactamente antes de la emisión de la conducta, pudiendo ser de un estímulo interno o externo.

En algunas ocasiones, el estímulo es algo fácilmente identificable por los ojos observadores (una consigna verbal, un ruido, algo que la persona ve, un cambio en el escenario, etc.). En otras, lo que desencadena la conducta es algo de orden interno, imperceptible a la mirada de un otro, por ejemplo, relacionado con la percepción sensorial, una sensación de dolor, de placer, el cansancio, hambre, etc. La importancia del antecedente está vinculada con el hecho de ser el desencadenante de la conducta y brindarnos elementos que nos permitan identificar qué función está cumpliendo la conducta para la persona.



MÓDULO II

La conducta y su contexto

2. 1. La importancia del ambiente

De acuerdo con lo planteado desde la psicología conductista, la **importancia del contexto** reside en que este constituye el lugar donde se presentan las consecuencias reforzantes o de castigo en respuesta a las conductas que se despliegan [condicionamiento operante]. Sin embargo, desde una mirada más humanista y holística, sabemos que el ambiente o contexto de la persona influye en la posibilidad de desarrollo pleno de la misma.

A partir de los datos que hoy tenemos sobre el funcionamiento cerebral de los seres humanos y su desarrollo, sabemos que **la exposición a ambientes empobrecidos, como lo generado por el abuso de las pantallas, o ambientes sesgados por la inseguridad, violencia o maltrato, influyen directamente en el desarrollo cerebral** [y, por tanto, conductual] de la persona expuesta a ello. Por el contrario, **ambientes emocionalmente enriquecidos, marcados por la interacción, el vínculo cálido, afectuoso y sostenido, la seguridad emocional, entre otros, propician un desarrollo pleno de la persona.**

De esta manera, el contexto o ambiente es mucho más que una mera situación que rodea a la persona. Es un espacio de interrelación, un entramado de circunstancias y distintas miradas que, en conjunto con las características que lo definen, puede propiciar distintas conductas y consecuencias. A lo largo del curso nos referiremos a ambientes y contextos como sinónimos.

Así pues, el ambiente o contexto adquiere una importancia destacable, en la medida en que todas las conductas se dan en contexto. Entenderlo nos permite comprender la función de la conducta para quien la emite. Veamos más, a continuación.



2. 1. 1. ¿Qué entendemos por contexto?

El psicólogo argentino Daniel Valdez [2019] lo define como:

El contexto implica el establecimiento de un sistema de relaciones, trama o entramado, que está definido por las acciones que vinculan a los sujetos que lo constituyen y dan existencia a esos contextos [p.27].

De esta manera, **el contexto no se reduce a la mera descripción de una situación, sino en el que se encuentran inmersos los pensamientos y creencias de las personas que lo componen.** Estas creencias influyen y se funden en las expectativas que todos tenemos sobre el comportamiento que esperamos en los otros, dando lugar a las interpretaciones.

Son estas expectativas las que muchas veces definen si el comportamiento está dentro de los parámetros esperados o no.

Así pues, se podría decir que existe un **currículum oculto**, implícito que guía nuestro camino en relación con nuestro desempeño social. Si bien esta información no siempre está presente a nivel consciente, no por ello deja de ser real. Es justamente esa información la que nos guía en relación con si una conducta puede estar dentro de lo esperado o ajustado desde la mirada de un otro.

A modo de ejemplo podríamos pensar en las conductas vinculadas a: *¿Cómo hay que estar en clase? ¿Cuál es la postura o actitud esperada?*

Es muy difícil que alguien te haya dicho de niño que en clase hay que estar sentado, mirando para adelante, atendiendo a la maestra, en silencio, con la columna recta y quieto. Seguramente, lo hayamos aprendido a partir de observar e imitar al compañero, y de evidenciar que, a quien no mantenía esta postura y quizás transgredía los límites, lo enviaban en más de una ocasión a dirección. Porque uno aprende de lo que observa (**aprendizaje incidental**). Aprendemos tanto de aquellos comportamientos a imitar como de los que no hay que copiar.

¿Cómo hay que estar en clase? Forma parte de esas conductas escritas en el currículum oculto e implícito. Además, los contextos y las personas que los componen son móviles, cambiantes, y por tanto no definitivos. De alguna manera, lo cambiante de los contextos es lo que nos permite, junto con la flexibilidad cognitiva (entendida como la capacidad para adaptarnos a lo nuevo, generar alternativas, generalizar aprendizajes, entre otros), que el repertorio conductual de las personas sea variado y rico. Es decir, que la misma persona pueda desplegar algunas conductas en ciertos contextos y otras conductas en otros.



2. 1. 2. ¿Podríamos decir que existen ambientes favorecedores y ambientes no favorecedores?

Tal como vimos anteriormente, existen características que determinan ambientes como favorecedores o no para el pleno desarrollo de la persona, sobre todo tomando en cuenta los primeros **años de vida**. Además, podemos referirnos a un ambiente favorecedor como aquel que oficia como **facilitador para una determinada persona**. Es decir, un entorno o contexto donde la persona se sienta cómoda en el más amplio sentido de la palabra [considerando lo físico, sensorial, cognitivo y conductual].

Por ejemplo, si pensáramos en una persona en situación de discapacidad motora, podríamos definir como ambientes favorecedores a aquellos que fuesen accesibles para dicha persona. Pues un ambiente favorecedor es, sin dudas, un **ambiente accesible para todos**.

Sin embargo, es importante tener presente que lo que le resulta cómodo a unos, no necesariamente es cómodo para otros. **Un mismo ambiente puede ser estresante y desafiante para alguna persona y, a su vez, ese mismo escenario puede resultar neutro o incluso relajante para otra.**

A modo de ejemplo, si pensamos en una persona con desafíos en su integración sensorial auditiva, con características de hiperresponsividad sensorial, podríamos suponer que ver una película en el cine puede condicionarse a experiencias sensoriales no gratas, a menos que en ese entorno se pudiera acceder a ciertas adecuaciones que lo convirtieran en un ambiente amigable. De este modo, elementos que se encuentran en los contextos pueden officar como desencadenantes de conductas socialmente inadecuadas o desadaptativas.

2. 2. Conductas adaptativas vs. Conductas desadaptativas

El concepto de **conducta adaptativa** surge en relación directa con la valoración diagnóstica de la discapacidad intelectual. Alrededor de los años 50, se comenzó a relacionar la conducta adaptativa con el diagnóstico de discapacidad intelectual, estableciendo que, para lograr completar el diagnóstico, ya no solo era importante poseer un nivel intelectual por debajo de la media, sino que también se debía presentar dificultades en la gestión de lo que denominamos conducta adaptativa.

Se entiende por conducta adaptativa a un **conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, que el individuo ha aprendido y que le permiten responder a las circunstancias de la vida diaria** [Schalock, 1999]. Asimismo, se espera que la resolución de las actividades de la vida cotidiana ocurra de forma autónoma y eficiente.

Es decir, que **la conducta adaptativa es aquella que es esperada en el contexto donde se encuentra la persona**. A su vez, **se correlaciona con la edad de esta**. Por ejemplo, en casos de discapacidad intelectual asociada, se correlaciona con el nivel madurativo de la persona en el momento presente.

Por supuesto que, como toda conducta, la conducta adaptativa también es **modificable**. Puede verse influenciada por factores externos (propios del contexto o de las personas que se encuentran en él) o internos (como el estado anímico, la motivación, etc.). Es, a partir de lo anteriormente planteado, que definimos a la **conducta desadaptativa**, o socialmente inadecuada, como **aquella que no es esperada en el contexto en que se encuentra la persona, por la edad cronológica o madurativa de quien la emite**.

Los parámetros que comúnmente son tomados en cuenta para identificar la conducta desadaptativa están relacionados con criterios culturales, subculturales, contextuales e individuales que, según Luciano (1997), serían:

- Los criterios culturales aluden a aquellos parámetros establecidos como del desarrollo evolutivo esperado.
- Los criterios subculturales se relacionan con un entorno más cercano a la persona y lo que ese entorno considera.
- Los criterios contextuales, toman en cuenta el contexto donde se despliega la persona y sus comportamientos.
- Los criterios individuales hacen referencia a aspectos específicos para esa persona en particular. Es decir, por ejemplo, lo que su familia espera del desarrollo y comportamiento del individuo.

Las conductas desadaptativas también son llamadas **conductas socialmente inadecuadas**. Esto último está relacionado con el hecho de que el foco está puesto en el contexto donde se suscitan las conductas y no en la persona que las emite.

Para definir una conducta como desadaptativa (socialmente inadecuada, desajustada) hay que tomar en consideración un entramado que se entreteje entre la conducta de la persona, el escenario donde se da dicha conducta y la interpretación que realizan los otros sobre lo que observan.

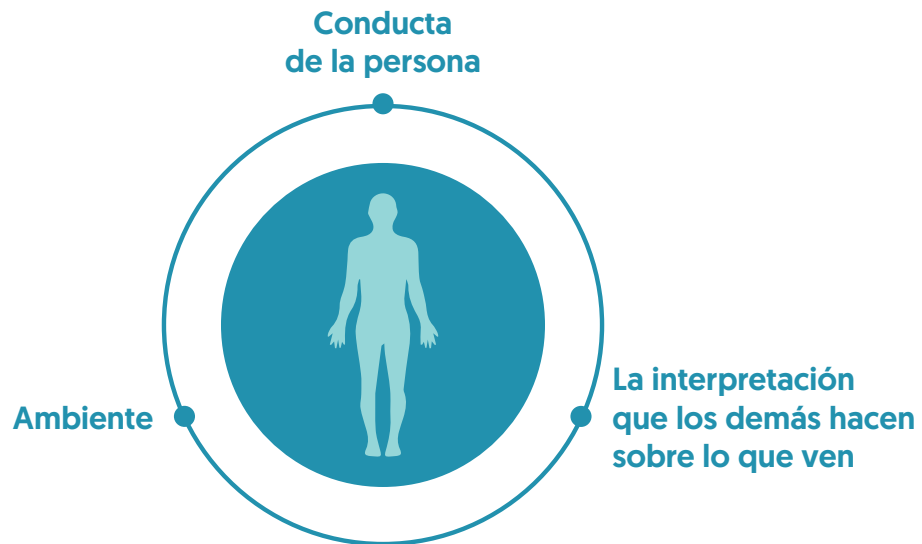


Figura 4: Esquema de la interacción de componentes influyentes en la conducta

Nota: La conducta es la interacción de un organismo vivo y su ambiente.

2.2.1. Algunos ejemplos...

A modo de ejemplo podríamos pensar en la conducta de **gritar**. El acto de gritar puede ser una conducta socialmente esperada en un estadio de fútbol, contexto en el que sería considerado como una **conducta compartida**. Sin embargo, gritar en un funeral no sería una conducta esperada y mucho menos compartida. **Es la misma conducta, lo que se modifica es el contexto, las expectativas de las personas que lo conforman y las reglas sociales implícitas (el currículo oculto).**

Si tomamos como ejemplo la conducta de correr, en una clase sería inadecuada, no obstante, en el patio del colegio sería esperada y adecuada. Nuevamente, podemos observar que, siendo la misma conducta, **lo que define si esta es adaptativa o desadaptativa tiene que ver con el contexto donde se emite y lo esperado para ese ámbito.**



Existen ciertas características que se deben tomar en cuenta a la hora de definir una conducta como socialmente inadecuada o desadaptativa:

- Que implique un riesgo físico para la persona que la emite o para los demás.
- Que sea elevada en su frecuencia de aparición.
- Que su duración sea más larga de lo esperado.
- Que su intensidad sea elevada.
- Puede llamar la atención por lo no esperado.

Indudablemente, son conductas que limitan el desempeño de la persona en los distintos contextos participativos. Este último punto es uno de los elementos centrales de las conductas desadaptativas y sus abordajes.

2.3. El mal llamado *berrinche*

Citando a la Real Academia Española de la Lengua [2023], el berrinche es una *irritación grande que se manifiesta ostensiblemente, y sobre todo la de los niños*.

Tradicionalmente, se utiliza la palabra para referirse a un **conjunto de conductas socialmente inadecuadas o no adaptativas, que en general se acompañan de estados de desregulación**. La palabra berrinche resulta sumamente amplia y poco específica. No representa, en ningún punto, una definición operante de lo que puede incluir un conjunto de conductas socialmente inadecuadas o no adaptativas. Y, es que, lo que puede ser un berrinche para uno, no necesariamente lo es para otro.

Por ejemplo, un niño puede desplegar un berrinche y que eso implique gritar, llorar, patear, morder. Mientras que para otro el berrinche puede ser llorar y maldecir. Por tanto, no representan el mismo conjunto de conductas, si bien se engloban bajo la misma palabra.

En otras palabras, cuando hablamos de berrinche estamos implícitamente entendiendo que quien emite dicha/s conducta/s es un berrinchudo/a, esto quiere decir que tiende a enojarse incluso por cosas leves. En este caso, estaríamos **depositando la dificultad en la persona y no en las variables del ambiente/contexto, y/o en las consecuencias que pueden estar generando o sosteniendo esta situación**.

Algo importante a considerar es que, al referirnos a alguien como berrinchudo/a, es una forma de estigmatizarlo, rotularlo o etiquetarlo como alguien incapaz de contener su enojo o alguien que se enoja muy frecuentemente, inclusive por situaciones menores.

Pensando desde la crianza, describir las conductas desajustadas bajo el nombre de berrinche no resulta ser la estrategia más eficiente ni respetuosa. De alguna manera, el berrinche trae implícita la creencia de que la persona presenta esta respuesta en la mayoría de las situaciones. **Entonces, seguramente sin quererlo, estamos desvalorizando al enojo como emoción y deshabilitando estos episodios como respuesta posible al enojo, y debilitando la autoestima de quien es llamado *berrinchudo/a*.**

En su lugar, podríamos intentar entender qué es lo que la persona está sintiendo, pensando o queriendo transmitir en ese momento, a través de la conducta desajustada o no esperada que despliega. Para poder abordar las conductas desadaptativas o socialmente inadecuadas, necesitamos ser sumamente operantes en su definición, específicos en la descripción de esta.

2.4 ¿Qué funciones cumple la conducta para quien la emite?

Uno de los fundamentos básicos de la intervención en conducta radica en que toda conducta es siempre un **intento de comunicación para la persona que la emite**. Es decir, todo comportamiento es comunicación. Toda conducta, ya sea adaptativa o no, tiene una finalidad para quien la emite, **cumple una función y un objetivo**. Esto quiere decir que la conducta en cuestión atravesó un **proceso de aprendizaje que la ha condicionado**. La persona aprendió que si emite dicha conducta obtiene una determinada consecuencia.

Al procedimiento experimental mediante el cual se logra la identificación de variables influyentes en la conducta, la posibilidad de establecer una hipótesis y generar estrategias se denomina **Análisis Funcional de la Conducta**. Aspecto que se analizará posteriormente. A grandes rasgos, podríamos decir que todas las personas emiten conductas con dos posibles finalidades:

- **Obtener algo (de orden interno o externo):** Obtener estimulación sensorial. Por ejemplo, autoestimulaciones, placer, saciedad, refiere a lo interno; mientras que obtener actividades, objetos, atención de personas, entre otras, se engloban dentro del concepto de orden externo.
- **Evitar, rechazar o escapar de algo:** Podemos identificar que es de orden interno, por ejemplo, al rechazar estímulos sensoriales como una sensación de dolor; o cuando se trata de orden externo, por atención, escapar de una actividad o de un objeto o persona, entre otras.

El hecho de que cumpla una función para la persona que la emite implica que, para poder modificar dicha conducta, deberíamos intentar brindar una forma más adecuada de cumplir con dicha función, es decir, de lograr el mismo objetivo.

Para entender el impacto de las conductas deberíamos de seguir las trayectorias de estas. Esto quiere decir, **ir al origen de dicha conducta y estudiar su relación entre variables para comprender qué es lo que la persona quiere comunicar mediante ella**, cómo y por qué se condicionó, la injerencia del ambiente y sus respuestas, etc.



MÓDULO III

Una mirada neurobiológica de la conducta

3.1. Las conductas en el marco del desarrollo evolutivo

Surge el interrogante, *¿por qué es importante considerar el desarrollo del cerebro desde la mirada de las neurociencias?* Porque la posibilidad de presentar conductas socialmente ajustadas está directamente vinculada con las oportunidades que nos brinda el desarrollo del cerebro y sus funciones en las distintas etapas de la vida.

Partimos de la base de que, cuando una persona es capaz de desplegar conductas adaptativas y socialmente adecuadas, seguramente, es porque, además de haber aprendido (y condicionado) dichas conductas, también cuenta con la **capacidad de autorregularse y mantener el control de sí mismo**, incluso en situaciones de frustración o enojo. Dicho de otra forma, ha aprendido a inhibir sus deseos, posponerlos y evaluar, tomando en consideración al entorno y pensar qué sería lo más conveniente hacer, contando con un cerebro cuyo desarrollo de estructuras, conexiones y funcionamiento lo habilita a hacerlo.

Tomando como punto de partida la siguiente definición de autorregulación: *... cualquier acción dirigida hacia uno mismo que cambia la conducta, para aumentar las posibilidades de influir de forma positiva en las consecuencias futuras...* La inhibición es auto-control (Barkley, 2011, p.6).

... Está la Autorregulación emocional: la capacidad de inhibir emociones fuertes, gestionarlas desde la Función Ejecutiva para reemplazarlas por otras emociones más positivas, que puedan ayudarles a conseguir sus objetivos (Barkley, 2011, p.12).

Sabemos que la posibilidad de mantener el control de nuestra acción (**mecanismo llamado control inhibitorio**) y de autorregularnos son capacidades directamente **vinculadas con el desarrollo de las funciones ejecutivas, del sistema de autorregulación de la conducta y, por tanto, de la acción del cerebro humano**. De acuerdo con lo establecido por Russell A. Barkley (2011), **cuando una persona es capaz de regular y gestionar sus propios procesos cognitivos, emocionales y comportamentales, de forma controlada y sobre todo adaptativa, podríamos decir que la persona es capaz de autorregularse**.

Siguiendo esta línea, nos referiríamos a la capacidad que nos permite detenernos, para luego pensar y actuar en función de las consecuencias. Por lo tanto, está directamente vinculada con centros de controles inhibitorios que se encuentran conformados por circuitos de redes neuronales.

Sin embargo, para el correcto desarrollo de estos mecanismos de control es fundamental no solo la predisposición biológica, sino también el ambiente en que el niño se desarrolla, sobre todo en sus primeros años de vida. Así pues, ambientes caracterizados por el amor y sostén propician vínculos de apego seguro que promueven un adecuado desarrollo emocional y social, lo cual repercute a su vez en un adecuado desarrollo del cerebro y sus funciones (Gold y Gómez, 2016).

El primer desafío con que se encuentran los padres a la hora de criar está en que no contamos con esta capacidad de autorregularnos desde el nacimiento, sino que se desarrolla con la maduración y el paso de los años (concepto que retomaremos más adelante).

En varias oportunidades hemos oído decir que el ser humano es el único cachorro animal que viene al mundo para terminar de madurar fuera del vientre materno. Pero... *¿Qué quiere decir esta frase tan común? ¿En qué impacta esto?* Indudablemente, y entre otras cosas, impacta en las conductas. El bebé recién nacido llega al mundo con, aproximadamente, cien mil millones de neuronas que, a su vez, son capaces de conectarse entre sí hasta llegar a generar trillones de conexiones neuronales, lo cual es visible en un cerebro adulto (Rodríguez, 2017).

Cada nuevo aprendizaje enlaza una nueva conexión y modifica así el cerebro de la persona. Desde el nacimiento, nuestros cerebros vienen bien preparados para recibir y asimilar aprendizajes. Sin embargo, no todas las funciones o capacidades se encuentran desarrolladas desde los inicios de la vida.

Para comprender mejor, y de forma didáctica, podemos describir una imagen muy utilizada conocida como tres cerebros en uno, *cerebro triuno* (teoría desarrollada por Maclean, Paul D., 1960), representada con el puño cerrado. Ahora, es importante aclarar que todas las estructuras que componen a cada uno de los llamados *tres cerebros*, son estructuras interconectadas entre sí, que trabajan en conjunto para la regulación de las emociones y la conducta de la persona.

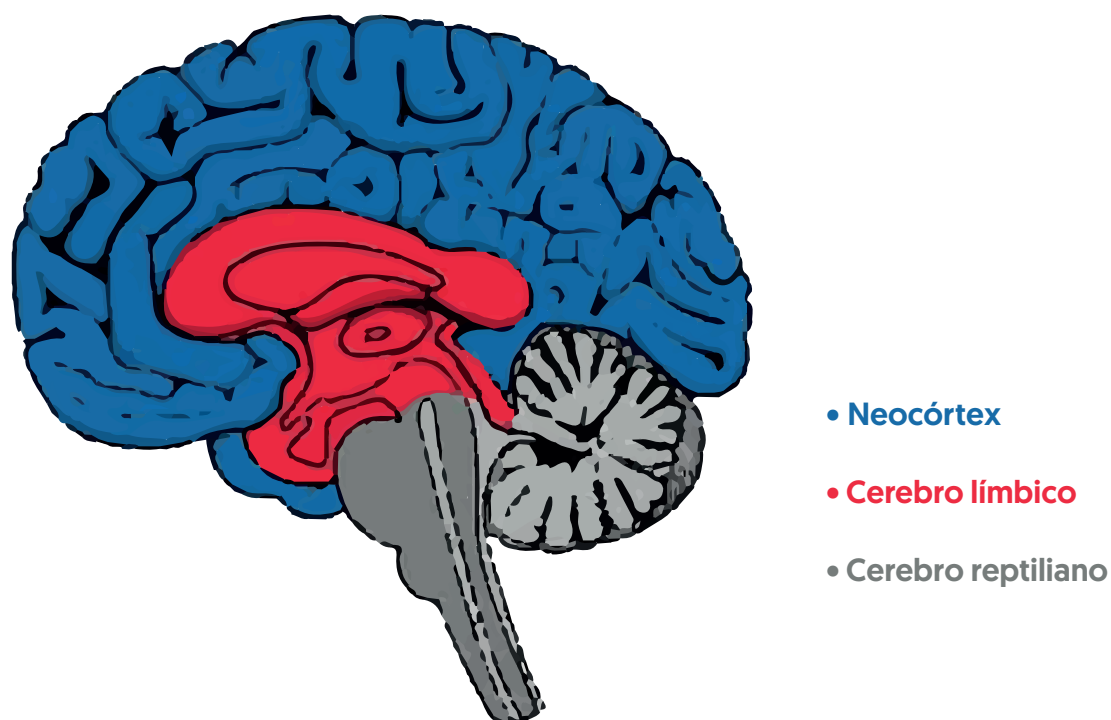


Figura 4: Representación de los tres cerebros

Nota: El cerebro triúnico es un modelo para el cerebro y el comportamiento humano de los vertebrados.

De acuerdo con lo planteado desde la teoría del cerebro triuno [Bilbao, 2015]:

- La parte más antigua del cerebro, a su vez la más interna, es llamada **cerebro reptiliano**. Está conformado por el tronco encefálico, el bulbo raquídeo y el tálamo. Tal como su nombre indica, esta estructura del cerebro la compartimos con los reptiles. Tiene, aproximadamente, 500 millones de años, siendo el más primitivo de los tres y el encargado de la supervivencia. Regula las funciones básicas de la vida como la respiración, el ritmo cardíaco, los estados de alerta [sueño y vigilia], el deseo de reproducción, el hambre, etc.
- La segunda estructura es conocida como **cerebro límbico o cerebro emocional**. No es una única estructura, sino que está compuesta por distintas regiones que se vinculan con la expresión y regulación de las emociones. Tiene una antigüedad aproximada de 200 millones de años, y está presente en los mamíferos. Se encuentra íntimamente ligado con el procesamiento de las emociones y la posibilidad de diferenciar entre las agradables y desagradables. Dentro de esta se ubica la amígdala cerebral, el hipocampo, el giro cingulado y el hipotálamo.
- Por último, el cerebro más reciente es la capa más externa, tiene aproximadamente 100 mil años, es el neocórtex o corteza cerebral, también llamado **cerebro racional**, propio del ser humano a tal punto que nos diferencia del resto de los animales del reino. Está conformado por la corteza prefrontal, la corteza parietal, la corteza temporal, la corteza occipital, la corteza sensoriomotora y, por último, por la corteza asociativa. Esta estructura cerebral está vinculada a las funciones cognitivas superiores como, por ejemplo, la posibilidad de tomar decisiones desde el pensamiento lógico, lo relativo al habla y la memoria, etc. Es, a su vez, en la corteza cerebral, más específicamente en la corteza prefrontal, donde se ubica el denominado control inhibitorio, capaz de frenar los impulsos y la actuación irracional de las emociones que estemos sintiendo en las distintas situaciones. La posibilidad de autocontrolarse, de interiorizar normas, de resolver problemas, de empatizar con los otros, así como todo lo referente a las **Funciones Ejecutivas** [secuenciar, organizar, planificar acciones, inhibir respuestas, automonitorear conductas, recepciones feedback del entorno, entre otras], se encuentra directamente vinculado con la estructura más moderna de nuestros cerebros, el cerebro racional [Bilbao, 2015].

El cerebro racional o neocórtex alcanza el desarrollo de todas sus funciones en su máximo esplendor cercano a la edad adulta. Sin embargo, sus estructuras y las conexiones que lo involucran se comienzan a desarrollar desde el inicio de la vida. El cerebro humano nos posibilita modificar el ambiente donde vivimos y ajustar nuestra conducta de acuerdo con el mismo. Nuestras funciones cognitivas superiores [memoria, razonamiento lógico, lenguaje, pensamiento abstracto, atención, la flexibilidad cognitiva, la resolución de problemas, entre otras] si bien cuentan con un componente genético son mediadas culturalmente [Gold y Gómez, 2016].

Es gracias a la interacción social que nuestro cerebro se desarrolla y crece.

Durante los primeros dos años de vida son grandes protagonistas en el niño humano, el cerebro reptiliano y el cerebro límbico. Es un período de tiempo marcado por la acción, y no por la posibilidad de razonar o de considerar que sería lo más oportuno de acuerdo con el entorno donde se encuentra. El bebé tiende a comunicar sus necesidades mediante su comportamiento, por ejemplo, llorar porque desea comer.

Durante ese período, las emociones son quienes *gobiernan*, y la respuesta del adulto tiende a ser más eficaz cuando está planteada desde la empatía, el afecto y el sostén, que desde el lenguaje o la intención de razonar junto con el niño. Y es que, el bebé no cuenta con la posibilidad de autorregularse, esto es porque sus circuitos y conexiones neuronales aún no lo habilitan para ello.

Por tanto, **los primeros años de vida son un tiempo de pura coregulación emocional**. Esto quiere decir, que es el adulto referente para el menor, con quien ha logrado establecer un vínculo de apego seguro quien muestra el camino hacia la regulación.

Tal como plantea la Dra. Natalia Trenchi (2018): *Si nos quedamos solo con la superficie visible [que puede ser una negativa a abrigarse o una pataleta], reaccionamos a lo menos importante. Si, por el contrario, logramos entender lo que de verdad está pasando [no está tolerando la frustración, o está ejercitando su poder y autonomía], nuestra respuesta va a ser mucho más adecuada, saludable y constructiva [p.20].*



Conocer la información que nos aporta hoy la investigación en neurociencias es clave para poder entender con más facilidad por qué existen conductas tan primitivas durante los dos o tres primeros años de vida y la no intencionalidad de desafío [en general] de los niños en el despliegue de estas. Esto nos permite posicionarnos desde otro lugar como adultos, con conocimiento del desarrollo del cerebro y, en consecuencia, sabiendo qué podemos esperar en cada etapa y qué debemos de motivar o promover.

A partir del tercer año de vida, el cerebro racional [siguiendo las denominaciones utilizadas en el modelo de *cerebro Triuno*] comienza a adquirir más protagonismo, lo cual se hace muy visible a través de la clásica *etapa del ¿Por qué?*, donde la búsqueda de lógica y de la razón empieza a hacer camino en el niño. A su vez, esta etapa es un período sensible en cuanto al desarrollo del lenguaje. Cabe aquí hacer un paréntesis para comentar que el lenguaje funciona como un gran organizador de la propia conducta, y esto está sostenido en la posibilidad de hablarnos a nosotros mismos (habla internalizada), con la finalidad de regular nuestra conducta.

En este período del desarrollo evolutivo comenzamos a vislumbrar cierto control por parte de la razón frente a las emociones, una mayor posibilidad de tolerancia a las esperas y frustraciones. Igualmente, continúa muy lejana la posibilidad de autorregularse por parte del niño, si bien comienzan a haber esbozos de dicha capacidad.

Como hemos planteado con anterioridad a lo largo de la crianza, los padres se encuentran ante el desafío de comprender, otorgar sentido, controlar y regular las emociones de sus hijos. En infinidad de situaciones existen distintas variables que pueden funcionar como estresores y desencadenantes para lo que denominamos conductas socialmente inadecuadas, a saber: cuando el niño está con hambre, cansado, o lleva mucho tiempo esperando en algún sitio, o privado de hacer lo que tiene ganas de hacer, es altamente probable que aparezcan distintos comportamientos inadecuados.

En todas estas oportunidades, el desafío está puesto en la posibilidad del adulto de mantenerse regulado para así poder funcionar como **co-regulador**. **Es el adulto quien, a través de su calma y tranquilidad, puede sostener y calmar al menor**. Es aquí fundamental la habilidad del adulto para interpretar estas situaciones como una oportunidad de enseñanza - aprendizaje y no como una situación de desafío de poder por parte del niño.



Ahora, la posibilidad del niño de autorregularse, si bien se va desarrollando, aún está lejos de erigirse como alternativa viable. La corteza prefrontal, específicamente la **corteza órbita-frontal**, es aquella capaz de, entre otras cosas, poner en marcha el **control inhibitorio** necesario para acallar los impulsos emocionales y demorar la búsqueda de gratificaciones. Sin embargo, la misma no termina de madurar hasta luego de pasada la adolescencia cerca de los 25 años (Rodríguez, 2017).

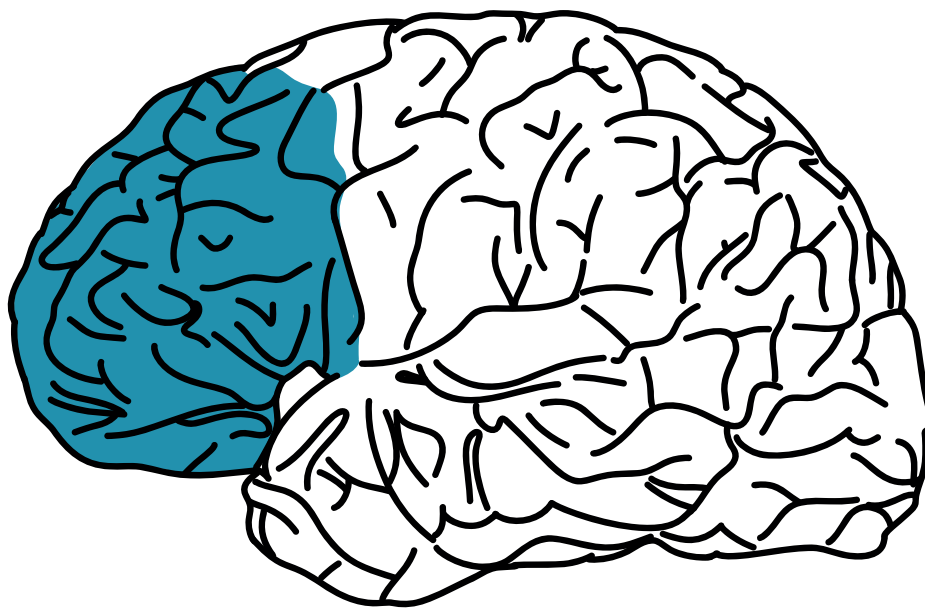


Ilustración 1: *La corteza prefrontal*

Nota: La corteza prefrontal es la región del lóbulo frontal del encéfalo, también conocida como el centro de la personalidad.

Esto último no quiere decir que hasta ese entonces no haya posibilidad de autocontrol o autorregulación, sino que dicha capacidad no estaría completamente consolidada hasta pasada la adolescencia.

Por otro lado, y como complemento a lo que comentamos sobre los primeros años de vida, es importante tener presente que, durante este período, la incorporación e introspección de normas sociales no esté dentro de las tareas primordiales del cerebro del bebé, pues es algo que se va ganando en forma progresiva y lenta, en exclusiva interacción con el ambiente y las personas que lo componen.

La capacidad de ponerse en el lugar del otro, mirar desde la perspectiva de un otro y pensar qué pensará el otro sobre nuestra acción si hacemos tal o cual cosa, funciona en incontables situaciones como freno para las conductas desajustadas, ya que pensar en cómo se sentiría el otro, puedo regular mejor mi conducta, e inclusive frenar priorizando el sentir ajeno.

El niño irá adquiriendo esta habilidad de empatizar y pensar desde la mirada del otro a lo largo del desarrollo y de acuerdo, también, a lo que los adultos de su entorno le ofrezcan como modelo.

Asimismo, los primeros tres años de vida [incluso más], son años de mucha exploración del ambiente, de descubrimiento de reglas de funcionamiento del mundo, de búsqueda de límites y aprendizaje social constante. Esto también puede ser un elemento de boicot para el desarrollo de conducta ajustada o socialmente adaptada, ya que en diversas circunstancias la exploración conlleva desafiar o no respetar normas.

A modo de ejemplo podríamos pensar en situaciones cotidianas con niños de un año y medio o dos, que al pasar cerca del horno de la cocina lo tocan, o intentan jugar con enchufes y cables. Estas conductas en ese rango etario forman parte de la exploración del mundo y sus objetos, por lo que, en cierta forma, están dentro de las conductas esperadas y no podríamos catalogarlas de inadecuadas o desajustadas, a no ser que se dieran en forma frecuente e intensa. Sin embargo, si estas conductas se presentan en niños mayores, por ejemplo, de edad escolar, serían fácilmente identificadas como conductas no esperadas o socialmente inadecuadas, ya que en edad escolar el parámetro indicaría que tienen cierta conciencia del peligro o de los riesgos que no presentan en edades tempranas, como lo son los 2 años.

De acuerdo con lo que hemos visto hasta ahora, podríamos pensar en ejemplos donde las conductas desajustadas son desencadenadas por pedidos que no respetan el funcionamiento o nivel de desarrollo de las estructuras cerebrales y sus posibilidades. Un ejemplo podría ser el caso de un niño de tres años, a quien le pedimos que permanezca sentado por un lapso de 20 minutos para el desarrollo de una actividad académica. *¿Qué sucedería si lo hacemos?*

Seguramente, el niño en cuestión toleraría una pequeña porción del período de tiempo y luego comenzaría a pararse, deambular o desplegar conductas como gritar, llorar, patear, etc. La pregunta correcta, en este caso, sería si las conductas que emite el menor son inadecuadas o lo inadecuado fue el pedido realizado.

Conocer el funcionamiento y desarrollo del cerebro nos permite entender aquellas conductas esperadas y diferenciarlas de las no esperadas para la edad de acuerdo con las posibilidades que nos ofrece el desarrollo neurobiológico.



3.1.1. *El experimento de la golosina*

La mayoría de nosotros hemos escuchado o visto alguna vez el experimento de la golosina, originalmente desarrollado por Mischel, W. en la década de los 60 [Mischel, 1989], con la finalidad de comprobar el nivel de control auto impuesto por parte del niño.

La prueba consistía en exponer a un niño de entre 4 o 5 años ante una golosina en una sala sin presencia de adultos. A los niños se les brindaba la opción de comer la golosina o de poder esperar (un tiempo cercano a 15 minutos), para así obtener otra además de la presente y poder comerse dos.

El experimento logró probar que el tiempo de demora de la gratificación es muy variable y depende de cada individuo. Algunos chicos fueron capaces de esperar tiempo suficiente como para obtener otra golosina, mientras que otros la comían al instante. Esta posibilidad de autocontrolarse demorando la obtención de gratificación está directamente vinculada con el desarrollo de las conexiones y estructuras cerebrales y, por tanto, con la capacidad de autorregularse por parte de cada uno de esos niños.

La evidencia obtenida en el experimento resultó ser, además, un adecuado predictor tanto del éxito académico [justamente sostenido en la posibilidad de demorar los deseos en pos de otras responsabilidades] como de los logros en las relaciones interpersonales.

3.2. *¿Qué papel juega la imitación en el desarrollo de conductas?*

3.2.1. *El cerebro social*

El ser humano es, por definición, un ser social. Nuestro cerebro aprende en conexión con otro cerebro. Aprendemos en sociedad, de observar e introyectar aquello que vemos. Según Piaget, **en la base del aprendizaje se encuentran procesos de asimilación y acomodación**. De acuerdo con lo planteado por este destacado psicólogo, gran teórico del desarrollo evolutivo del humano, estos procesos son los que permiten a los niños procesar e incorporar información del mundo externo.

La asimilación se refiere al proceso mediante el cual el niño recibe información del medio y la coteja e incorpora con sus esquemas cognitivos ya existentes. Mientras que la acomodación implica, además, modificar o ajustar esos esquemas cognitivos ya existentes para poder ampliarlos y completarlos con información nueva.

Todos estos procesos conllevan estar en contacto y atentos al ambiente que nos rodea para poder aprender en interacción con el mismo y los cerebros de otros. Tal es así, que existe en nuestro cerebro un grupo de neuronas a quienes el neurocientífico Giacomo Rizzolatti (1996) llamó **neuronas espejo**, identificándolas como un grupo especializado de neuronas que no solo se activan cuando realizamos una actividad, sino que son capaces de activarse al observar a otro realizarla.

De alguna manera, podríamos decir que gracias a las neuronas espejo, nuestro cerebro es capaz de reproducir aquella actividad que estamos observando, aunque no la estemos ejecutando nosotros. A este grupo de neuronas se les atribuye en gran parte nuestra capacidad de imitar. Algunos aspectos importantes relacionados tienen que ver con el hecho de que nos permiten aprender habilidades motoras y sociales a partir de la observación que hacemos de los otros. Se las relaciona, también, con la **capacidad de empatizar** (ponerse en el lugar del otro) ya que gracias a estas podríamos *reflejar* en nuestro cerebro lo que sienten otros en las distintas situaciones.

Como hemos comentado hasta ahora, la imitación implica, de un modo no explícito, el hecho de reconocer a un otro a quien observo y copio en acción, y esto toma especial relevancia a la hora de hablar de crianza. Por tanto, la capacidad de imitar cumple un rol fundamental a lo largo de toda la vida, pero sobre todo en los primeros años.

Es gracias a la capacidad de imitar, que los niños logran a través de la observación de la conducta del otro, desarrollar habilidades, incorporar reglas, normas, rutinas, comportamientos adaptativos necesarios para la vida diaria y que, en su conjunto, constituyen aquellos aprendizajes sociales que nos permiten convivir en sociedad. Del mismo modo, la imitación influye en el desarrollo emocional, ya que los niños aprenden sobre las emociones al ver la gestualidad de otros y asociarlas con emociones y acciones, para luego ser capaces de ejecutarlas ellos mismos.

El desarrollo del lenguaje, como capacidad comunicativa, se sostiene en la imitación. Los niños observan e imitan el lenguaje que circula en su medio. De hecho, en aquellos entornos enriquecidos, donde el lenguaje fluye entre los adultos, los menores tienen más y mejores posibilidades de desarrollarlo. Por ello, es necesario que los adultos incluyan a los infantes en los denominados *ping pong vocálicos*, en los diálogos y conversaciones para que estos puedan reconocerlo e incorporarlo. Todo esto basado en un vínculo de sostén, conexión y en sintonía afectiva.

La conexión, el vínculo de sostén y empatía se hacen necesarios para vehicular cualquier aprendizaje.

Por último, al hablar de imitación y desde una mirada del desarrollo infantil, se hace necesario nombrar el juego simbólico como un claro ejemplo de lo influyente que es la imitación de las conductas observadas en otros como forma de incorporar aprendizajes. Es muy común observar que los primeros esbozos de juego simbólico sean en muchas ocasiones imitar aquellos comportamientos o acciones que ven a otros hacer, por ejemplo, hacer que sirven el té, cocinan, barren, que aspiran la alfombra, etc. Todas estas son actividades que observaron a otro realizar, seguramente en forma cotidiana, o al menos repetida, y que en esos primeros momentos de descentración de la actividad de juego son llevados a cabo mediante el desarrollo del juego.

El juego representa ese espacio donde el niño es capaz de procesar y ensayar esas habilidades, normas, reglas, que adquieren producto de las interacciones sociales que tienen en su cotidianeidad.



3.3. ¿Qué papel juega la imitación en el desarrollo de conductas?

Tal como hemos visto hasta ahora, el bebé/niño humano necesita de un modelo guía en el que sostenerse y del que recibir orientación y contención a lo largo de su desarrollo. Al ser el ser humano un ser social por definición, sus aprendizajes estarán mediados por otros y se darán en espacios sociales. Por tanto, para aprender debemos de estar expuestos a situaciones sociales en donde hay personas que funcionen como modelos.

Sabemos que el aprendizaje está basado en la capacidad de imitar y que uno imita aquello que observa. Este dato es fundamental a la hora de hablar de crianza, ya que muchas veces pensamos que alcanza con decir con palabras aquello que queremos transmitir a nuestros hijos y no tomamos consciencia de la importancia del acto, de nuestra propia acción como modelo.

***Servir de modelo* significa poner en nuestro cuerpo, en nuestra acción aquello que queremos mostrar o enseñar. Implica ser coherentes y consistentes si lo vinculamos con la puesta de límites y mostrar que aquello que *decimos* también lo practicamos nosotros.**

En los primeros años de vida, la acción y la repetición de la acción son dos factores sumamente importantes para el aprendizaje. Los niños tienden a repetir, y esta es su forma más común de aprender. De hecho, las rutinas (y la repetición de estas) son un elemento tan organizador, que regula la conducta del menor en la medida en que disminuye la ansiedad por anticipar los sucesos y volver predecible las situaciones. Pero los niños repiten tanto comportamientos positivos y adaptativos como los desajustados sobre todo cuando estos últimos son frecuentes en los entornos donde conviven.

La Dra. Natalia Trenchi (2015) resume en la siguiente frase la importancia de ser modelo:

Desde que nacen, o quizás aún desde antes, somos su referencia social. De nosotros aprenden todo y, fundamentalmente, cómo se vinculan las personas, cómo se tratan, cuánto nos importamos unos a otros. Lo aprenden de cómo los tratamos a ellos y de cómo ven que nosotros tratamos a los demás (p.49-50).

Y plantea, más específicamente, en relación con el manejo de las emociones como el enojo:

Lo que es necesario es ofrecerles un clima familiar y un modelo de acción coherente que se sostenga a lo largo del tiempo. Les vamos a enseñar con nuestro ejemplo vivo que nos podemos enojar, pero que también sabemos expresarlo y transformarlo en algo productivo (Trenchi, 2018, p.26).

De esta manera, uno de los principales factores en la posibilidad de desplegar conductas desajustadas o socialmente inadecuadas por parte de nuestros hijos tiene que ver con nuestro propio manejo conductual y la forma en que gestionamos las emociones. Como comentamos anteriormente durante los primeros años de vida el niño es incapaz de autorregular sus emociones, por lo que requiere de un adulto capaz de co-regularlo. Esto último quiere decir sostener desde el vínculo, poder aceptar el enojo, ponerle nombre, ofrecer opciones para expresar ese enojo de forma adaptativa y brindar opciones de calma, transmitiendo siempre que ningún enojo hará que sean menos queridos y respetados en el entorno familiar cercano.

Se trata de validar las emociones, y de enseñar a expresarlas de forma respetuosa para los derechos del niño en cuestión, y de todos los demás presentes en el entorno en ese momento.

El problema está en que en muchas oportunidades nos encontramos con adultos que, por ejemplo, con la finalidad de evitar un enojo producido por aburrimiento o frustración, utilizan las pantallas como recursos para que los niños estén *regulados y calmados*.



Sin duda, estas situaciones cotidianas lejos de enseñar a gestionar el enojo, lo evitan o en muchas situaciones lo desencadenan, por ejemplo, cuando el tiempo de pantallas se acaba. En estos momentos debemos tener presente que las pantallas hiperestimulan, brindan muchos estímulos visuales y auditivos, modificando la respuesta atencional del niño, sumado a que, a nivel cerebral, activan los mismos circuitos de recompensa que activan por ejemplo las sustancias adictivas [circuitos dopaminérgicos] (Plebst, 2023).

Muchas veces observamos a los adultos fascinados con la tecnología y absortos con la misma intensidad o mayor que la de los niños. La posibilidad de servir de modelo implicaría, en este caso, poder hacer un uso responsable de la tecnología, priorizar el vínculo humano cara a cara cuando estamos con los pequeños, pudiendo estipular tiempos de uso de las pantallas, acompañarlos mientras la usan y siendo firmes y consistentes en las reglas que elijamos para su uso, pero sobre todo respetando esas reglas desde nuestro lugar de adultos.

3.4. La conducta en personas con desafíos del Neurodesarrollo

En primer lugar, cabe aclarar que acuñamos el *término desafíos en el Neurodesarrollo* para referirnos a las personas que presentan algunas divergencias en su desarrollo y funcionamiento del sistema nervioso central, generando diferencias en el procesamiento cognitivo, sensorial, en el área de la comunicación, del comportamiento y de las relaciones sociales.

Estas condiciones, también son llamadas **condiciones neurodivergentes**, dentro de las cuales las más conocidas pueden ser el Trastorno del Espectro Autista [TEA], el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad [TDAH], Trastornos en el área de la comunicación y lenguaje, síndromes específicos como puede ser el Síndrome de Down, Síndrome de Tourette, síndromes vinculados al procesamiento sensorial y otras al aprendizaje, entre otros.

En todos los casos, el **comportamiento de las personas puede verse afectado y no cumplir con los parámetros esperados para su edad cronológica**. Así, el nivel de afectación de la conducta dependerá del grado de severidad con que se manifiesta la condición o trastorno en la persona. Sin embargo, a la hora de catalogar las conductas de personas con desafíos en el neurodesarrollo como conductas desadaptativas o *socialmente desajustadas*, debemos primero valorar cuáles son las posibilidades de la persona en cuestión, qué habilidades ha adquirido y cuáles pueden faltar aún por adquirir.

En muchas ocasiones, la conducta desadaptativa o socialmente inadecuada, sucede por falta de alternativas a la hora de transmitir lo que el niño quiere comunicar. Es decir, no conocen otra forma de decirlo. Entonces, puede que manifiesten sus deseos y sus rechazos mediante la conducta, y sin evaluar si la misma es ajustada o no al contexto.

Asimismo, debemos tomar en consideración que, en algunos de los cuadros clínicos nombrados (por ejemplo, en TEA), las limitaciones en la capacidad de imitar afectan la posibilidad de aprender incidentalmente, es decir, aprender de observar el entorno en el que se encuentran y, como resultado, no logran descifrar el *currículo oculto*. Esto es, aquello que se espera desde el punto de vista social en relación con el comportamiento, pero que no es enseñado en forma explícita, sino que cada uno lo descifra espontáneamente.

Esta dificultad estaría relacionada con la limitación en la capacidad de imitar [circuito de neuronas en espejo] y con la llamada **Teoría de la Mente** (Baron-Cohen, 1997), que refiere a la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, de empatizar con lo que estados mentales que el otro puede estar sintiendo o pensando. En otras palabras, es la **capacidad de atribuir estados mentales a los demás**. Por tanto, en muchas ocasiones, el trabajo en conducta implica la enseñanza de habilidades previas.

Para trabajar en la modificación de las conductas socialmente desajustadas es fundamental trabajar sobre el entorno donde se manifiestan. Teniendo en cuenta lo ya planteado en relación con la función que cumple la conducta, es fundamental comprender qué función cumple para la persona que la emite y qué reacciones o repercusiones tiene en el entorno donde se manifiesta. Luego, mediante estrategias como el Análisis Funcional de la Conducta se podrá establecer un plan de intervención que habilite la enseñanza de una nueva conducta más adaptativa para que la persona pueda lograr el mismo objetivo a través de ella. Lo vemos a continuación.



MÓDULO IV

¿Cuándo y cómo intervenir?

4.1. Análisis Funcional de la Conducta (AFC)

El AFC es una técnica enmarcada en la psicología conductual, más específicamente vinculada con la modificación de la conducta. Su objetivo es **identificar aquellos patrones que nos dan información sobre la función que cumple la conducta para el sujeto que la emite y, de esta manera, poder establecer hipótesis y diseñar intervenciones que resulten efectivas para la reducción de las conductas socialmente no esperadas y el aumento de aquellas adaptativas.**

Por lo general, los **AFC se realizan en el marco de un tratamiento psicológico o terapéutico cuyo fin es la intervención en modificación de conducta.** Sin embargo, los padres o cuidadores también pueden encontrar útil la intervención en conducta, sobre todo cuando los niños presentan conductas socialmente desajustadas con alta frecuencia o intensidad.

De igual manera, se recomienda consultar, en caso de dudas, en relación con las conductas que presentan los niños o adolescentes; y tener presente que existen situaciones como las de las conductas desafiantes, en el marco de distintos trastornos, que no son sencillas de modificar sin ayuda terapéutica.



4.1.1. ¿Cómo se realiza el Análisis Funcional de la Conducta (AFC)?

Para poder llevar a cabo el análisis funcional de una conducta determinada, y en el marco del método científico establecido por el Análisis de Comportamiento Aplicado, debemos seguir ciertos pasos con el objetivo de identificar los patrones subyacentes a la conducta. Se muestran a continuación.

- **Definir en forma operante la conducta a modificar.** Es decir, describir lo más concretamente posible la conducta, a la vez que en forma mensurable.
- **Establecer la línea de base con relación a la frecuencia de aparición de la conducta.** La línea base implica observar sin intervenir, describir lo que sucede, tomando en consideración la tasa de frecuencia de la conducta, los antecedentes de la misma, la duración y consecuente resolución o término.

- **Establecer hipótesis en relación con la causa y función de la conducta.** Este paso implica la identificación de las variables que interactúan e influyen en la conducta.
- **Diseñar estrategias de intervención para modificar la conducta** en cuestión y aumentar la aparición de la conducta deseada.
- **Evaluación de la efectividad de la intervención** para poder definir si la conducta objetivo disminuyó o no.

Aclaraciones importantes:

- **Para realizar el AFC utilizamos planillas donde podamos escribir los datos obtenidos de la observación en el período de tiempo** (por lo general, varios días consecutivos) que determinamos tomar para la línea de base (se adjunta modelo). Si bien cada uno puede diseñar el formato de planilla, ciertos datos deben de estar presentes: fecha, antecedente, conducta, consecuencia. Es posible que algunas personas elijan agregar datos como el contexto, momento del día en que se presenta la conducta o en el sector de consecuencias tomar en cuenta tanto la consecuencia que tuvo para la persona que emitió la conducta como para el resto del entorno.
- A la hora de considerar el **período necesario a observar (sin intervenir) para establecer la línea de base**, es sumamente importante tener en cuenta si es una conducta cuya frecuencia de aparición sea elevada, por lo que se toman algunos días consecutivos y obtendremos varias situaciones donde se presente la conducta objetivo. A diferencia de cuando la conducta no se presenta con frecuencia elevada y debemos tomar un tiempo de línea de base más prolongado para recabar datos suficientes y descubrir variables y patrones de la conducta. En líneas generales, se requiere que la planilla cuente con datos de, al menos, 8 o 10 situaciones diferentes como para identificar patrones y funciones.

Aclaraciones importantes:

Fecha/ Hora Contexto [Descripción del lugar donde estaban]	Antecedente [¿Qué pasó antes?]	Conducta [Descripción operante]	Consecuencia [tanto para él como para el entorno]

Observemos un ejemplo

Conducta objetivo: Tirar objetos

Niña de 7 años

Conducta que se presenta en la casa. Sobre todo ante la presencia de sus padres, no así cuando está al cuidado de terceros en otros espacios.

Tiene lenguaje verbal.

Fecha/ Hora Contexto [Descripción del lugar donde estaban]	Antecedente [¿Qué pasó antes?]	Conducta [Descripción operante]	Consecuencia [tanto para él como para el entorno]
Lunes 16:30 en la casa, la mamá acaba de llegar hace aproximadamente 15 minutos	Acaban de terminar la merienda y ella dice "quiero más galletas"	Tira el vaso que tiene delante lleno de agua	La retiran de la mesa y le dicen que se vaya al cuarto. Se va al cuarto gritando fuerte
Martes 15:15 en la casa, al cuidado de una señora que la cuida siempre	Jugando en su cuarto mientras construye una casa con bloques, uno de ellos se zafa y se cae toda la construcción	Tira todos los bloques con fuerza mientras grita y llora. También tira un juguete que está cerca de los bloques	La ayudan a recoger lo que tiró y le piden que se vaya a lavar la cara al baño para volver tranquila
Miércoles 12:30 en la casa almorzando	Sentada en la mesa del comedor, comiendo casi terminando la comida intenta pinchar un trozo de carne	No logra pincharlo, se cae un poco de comida del plato y ella tira el resto (parece enojada al hacerlo)	Le recogen gran parte de lo que tiró y le piden que levante el resto. Colabora con la situación
Miércoles 18:00 en la casa	Está jugando con una amiga de la clase que invitó a su casa. Juegan a las muñecas, pero la amiga no accede a la propuesta que hace la niña como parte del guion de juego	Tira la muñeca y patea una caja	La amiga llama a la cuidadora que estaba en la cocina y le explica la situación. Entre las dos arreglan el cuarto.
Jueves 8:30 saliendo de la casa para el colegio	La mamá y el hermano están en el coche con ella camino al colegio. El hermano pone una canción en la radio	Insulta diciendo que la canción no le gusta y tira la mochila contra el asiento	La mamá frena y le explica que así no se puede reaccionar, que es peligroso porque ella está conduciendo

Jueves 16:00 en casa	La cuidadora dice “es hora de preparar la merienda” y ella no quiere ayudar	Tira el vaso que estaba encima de la mesa e insulta	La mamá que estaba en la casa escucha e interviene diciéndole que así no se puede comportar y le pide que levante el vaso. Ella lo levanta
Jueves 20:00 en el baño de la casa	Se está terminando de bañar y es hora de salir del baño	Se muestra enojada y salpica con el agua por todos lados	La mamá le explica que eso que hizo no está bien y le pide que seque lo que mojó. Ella lo hace
Sábado en casa	Está mirando la tele y el papá dice que ya es hora de apagar	Insulta y tira los controles remotos	El padre le explica que eso no se hace y le pide que busque los controles. Ella lo hace
Martes 8:00 en casa	Están por desayunar y dice que no le gusta el desayuno (son otras galletas diferentes que las habituales)	Insulta y pateo la mesa	Los padres le explican que eso no se puede hacer

La planilla podría continuar evidenciando distintos ejemplos, ya sea de diferentes días o del mismo día. A partir de lo establecido en la línea de base es posible hipotetizar en relación con la función que cumple la conducta de tirar cosas en el caso de esta niña en particular. Recordando lo planteado anteriormente, sabemos que las conductas pueden tener distintas causas y cumplir diferentes funciones para la persona que la emite.

Existen dos funciones posibles, a saber:

- Para obtener algo
- Para rechazar algo

En ambos casos, lo que queremos obtener o rechazar puede ser algo de origen interno o externo.

En este caso puntual, observamos en la planilla que en las situaciones detalladas la conducta sucede cuando la niña no quiere algo, algo no le gusta o no sale como ella esperaba. Por tanto, el vínculo entre la conducta y la baja tolerancia a la frustración parece ser claro. A partir de ello se diseñarían estrategias de intervención, ya sea desde el punto de vista terapéutico (en el caso de que la niña asistiera a tratamiento psicológico) o estrategias que sus propios padres podrían poner en práctica en caso de contar con guía o conocimiento suficiente para hacerlo.

El objetivo de toda intervención siempre es poder brindar a la persona una forma más adaptativa y socialmente aceptada de transmitir aquello que quiere comunicar mediante la conducta desadaptativa. Implica enseñar nuevas formas de comunicar o redirigir hacia la utilización de otras maneras que quizás ya se encuentran en el repertorio conductual de la persona.

4.2. Estrategias conductuales para la modificación de la conducta

Las estrategias de modificación de la conducta son utilizadas con la finalidad de **generar cambios de comportamientos**. En la mayoría de los casos se aplican las técnicas operantes cuando la conducta no es adaptativa o socialmente desajustada, conductas no esperadas para la edad, conductas desafiantes, etc.

Se basan en los principios de la psicología conductual, como ya hemos mencionado anteriormente, por lo que parten de la base de que la conducta no sucede al azar, sino que implica un aprendizaje y, en muchos casos, un condicionamiento, que a su vez se sostiene en la interacción con el entorno, mediante las contingencias. Dentro de las principales y más comunes estrategias de intervención podemos destacar (Olivares Rodríguez y Méndez Carrillo, 1998):

Reforzador Positivo:

Implica la obtención de algo deseado por parte del sujeto después de la emisión de la conducta [relación de contingencia]. De esta manera, aumenta la probabilidad de que la conducta se presente nuevamente ante la misma o similar situación.

Reforzador Negativo:

Implica la retirada de un estímulo aversivo para el sujeto después de la emisión de la conducta. De esta manera, aumenta la probabilidad de emisión de la misma [como ya hemos visto los reforzadores pueden ser primarios, secundarios, sociales, tangibles, no tangibles, etc.].

Extinción:

Es un procedimiento mediante el cual se elimina el reforzador que estuvo manteniendo la conducta. El sujeto emite una conducta que previamente [en otra instancia] había sido reforzada, pero en este caso la conducta no se sigue de un reforzador, por tanto, es menos probable que el sujeto vuelva a emitir la misma conducta en una situación igual o similar. Para tener en cuenta, a la hora de aplicar la extinción, por lo general, la conducta en un primer momento aumenta en su tasa de frecuencia de aparición, para luego comenzar a disminuir.

Aproximaciones sucesivas:

Es muy útil para el desarrollo de nuevas conductas. Consiste en desglosar aquella conducta que deseamos enseñar o introducir en el repertorio en pasos y reforzar el logro de cada paso hasta llegar a la conducta meta, a la vez de extinguir todas las conductas que no sean similares a la meta.

Modelado:

Consiste en mostrar un modelo de la conducta meta para que el sujeto lo imite.

Encadenamiento:

Implica desglosar la conducta meta en pequeños pasos, cada uno de los cuales es enseñado de forma individual y reforzado, para luego encadenarlo al paso siguiente. El encadenamiento puede hacerse tanto en forma de encadenamiento hacia atrás (se enseña desde el último paso hacia el primero) o hacia delante (por lo general, una vez que ya han aprendido la secuencia se practica en el orden correcto). El encadenamiento es muy utilizado para la enseñanza de rutinas o actividades con secuencias.

Tiempo-Fuera:

Consiste en retirar al sujeto de la situación reforzante durante determinado lapso de tiempo para luego poder volver a la situación, con el objetivo de que no pueda recibir reforzamiento durante ese período de tiempo. Es sumamente importante que el sujeto pueda volver a la actividad para que no se convierta en una supresión total similar a un castigo. Esta técnica es muy utilizada en los espacios de recreos de las escuelas.

Reforzamiento Diferencial de Conductas Incompatibles (DRI):

Utilizado para disminuir la aparición de una conducta. Es un procedimiento mediante el cual se otorga un refuerzo luego de que se realiza una conducta apropiada que es física o funcionalmente incompatible con la conducta que se desea disminuir (no es posible realizar ambas conductas al mismo tiempo).

Desensibilización sistemática:

Es una técnica especialmente utilizada en casos de fobias, miedos intensos y ansiedad. Mediante la exposición sistemática y gradual al objeto de fobia o miedo, se busca reducir estas sensaciones, brindándole a su vez estrategias para el momento de la exposición.

Costo de respuesta:

Implica la pérdida de un reforzador como consecuencia a la conducta emitida y con el objetivo de disminuir o eliminar la conducta desadaptativa. Es la pérdida de un privilegio.

Sistema de Economía de Fichas:

Pertenece al grupo denominado sistemas de contingencias y consiste en realizar un acuerdo donde el sujeto obtiene fichas o puntos a partir de la emisión del comportamiento deseado. Luego podrá cambiar esas fichas o puntos por recompensas o privilegios. Es una estrategia muy utilizada y eficiente.

Existe una gran variedad de estrategias conductuales. Aquí, se especifican las que consideramos más utilizadas y que, a su vez, pueden ser de fácil instrumentación. Y es que, muchas de las estrategias presentan más de una variante de aplicación y es importante informarse adecuadamente antes de ponerlas en práctica, pues no todas sirven para todos los casos ni para todas las personas o en todas las edades.

A la hora de diseñar una intervención, se seleccionan estrategias que sirven para reducir la conducta desadaptativa a la vez que estrategias que permitan la enseñanza de conductas nuevas o el aumento en el uso de conductas que ya se encuentran en el repertorio de la persona.

Debemos de tener en cuenta que la consistencia en la aplicación de las estrategias, así como la constancia en el tiempo, son dos elementos esenciales para el éxito de la intervención.

Por último, es fundamental tener presente que, a la hora de enseñar conductas nuevas, adaptativas sustitutas a las desadaptativas, estas deben de cumplir con ciertas características:

- Implicar el mismo esfuerzo o muy similar en su ejecución.
- Que conlleve el mismo tiempo.
- Obtener el mismo refuerzo.
- Elegir siempre que sea posible conductas similares a las de su grupo de pares.
- Tomar en consideración el repertorio de conductas que ya posee el sujeto.

Estos aspectos son relevantes para que la conducta sustituta elegida sea una conducta atractiva para el sujeto, de lo contrario es muy probable que fracase nuestra intervención.



MÓDULO V

Más allá de la conducta

Tanto seas un estudiante o profesional de la salud o del área de la educación, como un cuidador que hayas decidido realizar el curso para tener información útil y actualizada sobre cómo intervenir en la conducta de tus niños, te proponemos hacer un breve repaso de lo planteado en estos módulos.

- Desde la psicología conductual se entiende que la **conducta es todo aquello que implica un cambio en el organismo**. Conceptualmente, podemos dividir las conductas en públicas, y por tanto observables, medibles y conductas privadas, internas, no mensurables desde la mirada de un otro.
- Existen **conductas adaptativas y conductas no adaptativas**, siendo las segundas sobre las que generalmente se opera con la intención de modificarlas o eliminarlas.
- **Toda conducta representa un intento de comunicación**. La persona quiere decirnos algo a través de lo que hace o de lo que no hace. La intervención en conducta intentará brindarle a la persona otra forma de transmitir lo mismo mediante una conducta más adaptativa.
- **Toda conducta desadaptativa**, socialmente no esperada, que tienda a limitar los contextos de participación de las personas, suele ser un obstáculo para el pleno desarrollo de estas.
- A la hora de hablar de conductas podemos separar entre su **forma** [topografía], que es aquello que podemos observar, es decir en qué consiste la conducta, por ejemplo, correr, saltar, pegar, etc., distintos de su **función**. En la intervención, mediante el AFC suele adquirir mayor importancia su función.
- Existen ciertos **parámetros que son los que convierten a una conducta en desajustada**, alta intensidad, alta frecuencia de aparición, riesgo para quien la emite o para los otros en el entorno, su duración, no se corresponde por lo esperado para la edad cronológica, limita el desempeño de la persona o la posibilidad de gozar de distintos contextos de participación, entre otros.
- **El AFC se presenta como una estrategia de intervención orientada a la modificación de la conducta**. Mediante este se busca descubrir la función que cumple la conducta para la persona que la emite, para lo cual se realizan planillados con datos que surgen de la observación directa de la conducta en cuestión.
- **La función puede ser para obtener o para evitar algo.**

A través de la implementación de las distintas estrategias conductuales (reforzamiento positivo, negativo, tiempo- fuera, extinción, DRI, costo de respuesta, aproximaciones sucesivas, etc.) **es posible disminuir la frecuencia**

- **de aparición de la conducta no deseada y aumentar la de la deseada.**

Para lograr una modificación de la conducta real es fundamental ser constante, consistente y coherente. Ninguna modificación se logra en pocos días, es necesario sostener las intervenciones en el tiempo [de acuerdo con las características de la persona y la conducta en cuestión se podrá determinar el tiempo, pero a nivel general se requiere aproximadamente un mes de intervención constante]. Como adultos responsables de procesos de crianzas, es sumamente importante recordar que:

- **Somos modelos**, los chicos observan e imitan aquello que ven. Por ejemplo, si deseo que lean más, debo de leer más yo como adulto primero y delante de ellos, leerles a ellos, ofrecer libros en la casa, etc. Si deseo que se alimenten con verduras, debo incorporar verduras en mi dieta, ofrecerles a ellos, mostrar que yo también las consumo y volverlas más cotidianas. Lo mismo sucede con el uso de las pantallas, también soy modelo en ese caso. **Utilizar menos pantallas por parte de los adultos de la casa, seguramente, hará que los niños también las utilicen menos, generando espacios para otras actividades como el juego simbólico** o juegos motores, juegos de caja, etc. que aumentan las posibilidades de interacción. Es importante acompañar en el uso de estas, poner límites de horarios, de días, de contenido, etc.
- **Ante la frustración y el enojo, enseñar a gestionar asertivamente las emociones.** No se trata de no frustrarse o de no enojarse, la cuestión es, ¿cómo expresamos esas emociones cuando aparecen? ¿Cómo reaccionamos ante el enojo de los niños en casa?
- **Tener presente que, como adultos en crianza, co-regulamos las emociones de los niños.** Esto quiere decir que (como ya hemos visto en relación a la explicación neurobiológica sobre el desarrollo del cerebro y sus capacidades socio-emocionales y de regulación emocional), los niños no tienen aún la capacidad de controlar sus emociones por sí solos, sino que esa es una de las tantas habilidades que van desarrollando con la maduración, por tanto, es el adulto quien sostiene, contiene, regula, comprende, guía.
- **Los límites son nuestros aliados en el proceso de crianza.** Gracias a la posibilidad de establecer reglas, de marcar límites, podemos enseñar a los niños qué sí y qué no es esperado en los distintos contextos o en las interacciones sociales; de modo que ellos puedan ir internalizando estas pautas con el tiempo hasta hacerlas propias.
- **Estos límites son más eficientes si son pautados desde un vínculo amoroso, sostenedor y empático.** Los límites impuestos desde cualquier forma de violencia deconstruyen, lastiman la autoestima, la autovalía de los niños y al contrario de educar, asustan y tienden a anular la posibilidad de pensar críticamente, cuestionar y elegir por parte de los chicos.
- **Toda conducta socialmente desajustada es, a la vez, un intento de comunicación por parte del niño, una gran oportunidad de enseñanza - aprendizaje** para los adultos intervinientes en dicha situación.

Por último, tener presente que, en muchas ocasiones, la intervención en conducta requiere de la asistencia de profesionales entrenados para ello, y es parte de nuestra responsabilidad como adultos poder pedir ayuda cuando nuestros niños la necesitan. Tal como dice un proverbio africano: *Se necesita un pueblo para criar a un niño*; de pensarlo así podemos entender la importancia que tiene la comunidad en la crianza y su participación a la hora de determinar cuáles son las conductas esperadas dentro de cada comunidad en particular.

Conocer el deseo que, en general, tienen todos los niños de formar parte de su comunidad, nos lleva a comprender la importancia de nuestra guía, orientación, y sostén para que puedan lograrlo, ya que somos sus adultos referentes o profesionales los que tenemos el privilegio de trabajar con ellos.



Referencias bibliográficas

- **Barkley, R.A. (2011).** *Las funciones ejecutivas y la autorregulación como fenotipo ampliado*. Fundación Educación Activa. Fundación Mapfre.
<https://www.aepap.org/sites/default/files/profesionales-cap-03.pdf>
- **Baron-Cohen, S. (1997).** *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. The MIT Press.
- **Bilbao, A. (2015).** *El cerebro del niño explicado a los padres*. Plataforma editorial.
- **Chertok, A. (2006).** *Las causas de nuestra conducta*. Centro de Terapia Conductual. www.psicologiatotal.com. Edición Digital
- **Giacomo, R. y Corrado, S. (2006).** *Las neuronas en espejo*. Ediciones Paidós.
- **Gold, A. y Gómez, A. (2016).** *Psicoeducar 2: Algunas claves para entender cómo aprenden nuestros alumnos*. Planeta S. A.
- **Luciano, C. (1997).** *Características del comportamiento en infancia y adolescencia*. En C. Luciano [Dir]. *Manual de Psicología Clínica. Infancia y Adolescencia*. Promolibro.
- **Mischel, W., Shoda, Y. y Rodriguez, M. L. (1989).** Delay of gratification in children *Science*, 244(4907), 933-938.
- **Olivares Rodríguez, J. y Méndez Carrillo, F. X. (1998).** *Técnicas de modificación de conducta*. Biblioteca Nueva.
- **Plebst, C. (2023).** *Autismo: empatía y comprensión*. Fundación Brincar.
- **Real Academia Española (2023).** *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/berrinche>.
- **Riviere, A. y Nuñez Martínez, M. (2002).** *La mirada mental*. Aique.
- **Rodríguez, N. (2017).** *Neuroeducación para padres: Educar a tus hijos con la ayuda de las neurociencias*. Ediciones B, S. A.
- **Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spread, S., Tasse, M., Thompson, J., Verdugo-Alonso, M., Wehmeyer, M. y Yeager, M. (2010).** *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Eleventh Edition. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Washington, DC.
- **Skinner, B. F. (1975).** *La conducta de los organismos*. Fontanella.
- **Trenchi, N. (2015).** *De: Natalia Trenchi Asunto: RE: Tus hijos en el día a día*. Aguilar.
- **Trenchi, N. (2018).** *Tus hijos, los límites y el bienestar*. Aguilar.
- **Valdez, D. (2019).** *Autismo: Cómo crear contextos amigables*. Paidós.

