

# Promoción de Habilidades Interpersonales en Niños Preescolares Mediante Técnicas de Modificación de la Conducta<sup>1, 2</sup>

(Promotion of Interpersonal Skills in Preschool Children Through Behavior Modification Techniques)

Alejandra Pedraza Herrera<sup>3</sup>, Lizbeth Obdulia Vega Pérez<sup>4</sup> y María Fernanda Poncelis Raygoza<sup>5</sup>

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

(México)

## Resumen

La socialización es un proceso clave en el desarrollo infantil, el cual permite integrar a los niños a su entorno cultural mediante la adaptación a normas sociales diversas (García, 2010). El ingreso al preescolar supone, en lo general, una mayor posibilidad de interacción con pares y adultos en la vida de los infantes, por lo que promover el desarrollo de habilidades que permitan la convivencia adecuada se torna indispensable, es decir, habilidades interpersonales. En este marco, el objetivo del trabajo fue evaluar el efecto de un curso en línea dirigido a docentes para utilizar las técnicas de modificación de la conducta en la promoción de habilidades interpersonales de niños de edad preescolar mediante el juego. Participaron siete docentes de CDMX y Estado de México. El curso tuvo una duración de 10 sesiones, en las cuales se compartieron videos explicativos, materiales de apoyo y ejercicios acorde a los temas revisados. Al finalizar la intervención se logró un uso efectivo de entre el 90 y 97% de las técnicas de modificación de la conducta, así como un 80% respecto al desarrollo de las habilidades interpersonales de los niños.

*Palabras clave:* técnicas de modificación de conducta, habilidades interpersonales, curso en línea, docentes, preescolares

<sup>1</sup> Este trabajo hace parte de la tesis de maestría del primer autor, con dirección y supervisión de la Dra. Vega y la Dra. Poncelis.

<sup>2</sup> Alejandra Pedraza Herrera  <https://orcid.org/0000-0002-8097-2592>  
María Fernanda Poncelis Raygoza  <https://orcid.org/0000-0002-5834-6077>

<sup>3</sup> Dirección para correspondencia: Alejandra Pedraza Herrera, Del Eucalipto número 24, Los Reyes Ixtacala, C. P. 54090, Tlalnepantla de Baz, México, México. Correo electrónico: alepedraza12@psicologia.unam.mx

<sup>4</sup> Correo electrónico: lvega@unam.mx

<sup>5</sup> Correo electrónico: psninos@psicologia.unam.mx

### Abstract

Socialization is a key process in child development, allowing children to integrate into their cultural environment through adapting to diverse social norms (García, 2010). Entry into preschool expands opportunities for interaction, especially with peers, which calls for the development of skills such as self-regulation, assertive communication, emotional expression, and conflict resolution (Fernández & Benítez, 2010; Miller, 2019). These skills are part of interpersonal abilities, which are essential for forming appropriate social relationships and effective communication (Kostelnik et al., 2009). The objective of this study was to evaluate the effect of an online course for teachers on the use of behavior modification techniques to promote the development of interpersonal skills in preschool children through play. Seven public school teachers from preschool and first grade participated. The study used a criterion change design, establishing a baseline through hypothetical cases and setting five criteria to meet. The course comprised 10 theoretical and practical sessions, delivered remotely via Moodle and Zoom, incorporating videos, infographics, and exercises based on hypothetical cases. Teachers showed a steady increase in the effectiveness of their technique use, achieving between 90% and 97% in the final assessment. Their performance in practical exercises with hypothetical cases surpassed that observed in real classroom settings. Regarding children's interpersonal skills development, improvements were observed across all three components from the first evaluation, with a clear alignment between the teachers' focus and the component with the greatest gains. These findings offer evidence of the effectiveness and adaptability of behavior modification techniques in fostering interpersonal skills within school contexts, highlighting the potential of play as a facilitating tool during preschool years. Promoting these skills contributes not only to socialization but also to holistic development and acts as a protective factor against current and future socioemotional challenges (Márquez et al., 2016). Additionally, the results support teacher training through digital platforms as a practical strategy to enhance educational practices based on applied behavior analysis.

*Keywords:* behavior modification techniques, interpersonal skills, online course, teachers, preschoolers

La socialización es un proceso fundamental en el desarrollo y tiene como finalidad integrar a los niños a su entorno cultural. Esta integración implica que los niños sean capaces de ajustarse a los diversos criterios sociales, los cuales varían incluso entre los grupos o comunidades (García, 2010). Con el ingreso a la dinámica escolar —i. e., educación preescolar—, las posibilidades de interacción se amplían, pues pasan de estar ceñidas al núcleo familiar a la relación con otros individuos, resaltando la vinculación con pares.

En este marco, surge la necesidad de que los niños desarrollen diversas habilidades, tales como: a) autorregulación, b) planeación, organización y toma de decisiones, c) comunicación assertiva, d) expresión de emociones, e) resolución de conflictos (Fernández & Benítez, 2010; Miller, 2019; Tortosa, 2018). Ahora

bien, la mayoría de las habilidades mencionadas se han estudiado bajo el término de *habilidades interpersonales* (Kostelnik et al., 2009), las cuales permiten el establecimiento de relaciones de convivencia adecuadas con otros individuos, así como una comunicación efectiva (Monjas, 2002). En esta clasificación, se abordan tres componentes:

1. Expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades, que abarca la explicitación verbal y gestual acerca de la forma en que se experimenta una situación y los requerimientos para afrontarla (Campo, 2009; Salamanca, 2012). Facilitando así la comunicación efectiva y la autorregulación (Guevara et al., 2020).
2. Resolución de conflictos, o también conocida como *solución de problemas* se entiende como el proceso de identificación, generación y alteración de uno o diversos componentes que conforman una situación y que representa cierta dificultad para el individuo (Bados & García, 2014; Becoña, 2008).
3. Reconocimiento de las ideas y derechos de otros, que permite la identificación de la diversidad en la forma de pensar de los individuos con los que se convive y el afrontamiento de las situaciones cotidianas. Por otra parte, implica el seguimiento de reglas en tanto que se hacen valer las normas de comportamiento para otros (Kostelnik et al., 2009).

Se ha demostrado que el desarrollo de todas estas habilidades tiene lugar a partir de la experiencia directa, la observación y la interacción lingüística (Isaza & Henao, 2011; Riley et al., 2008) mismas que no se contraponen entre sí, sino que se complementan en la interacción cotidiana. Es en este punto que se destaca la importancia de los adultos ya que son ellos quienes —en tanto agentes de socialización— ponen en contacto a los niños preescolares con el comportamiento esperado por su comunidad de referencia (Lisina, 2010; Riley et al., 2008).

En el caso de la socialización en la escuela, son los docentes quienes cumplen con dicha función reguladora. Al respecto, se destacan los trabajos realizados por Corsi et al. (2009) y Guerra et al. (2011) quienes, con la finalidad de disminuir conductas disruptivas en el aula, dirigieron la implementación de programas de entrenamiento en los que se centraron en los docentes. Ambos programas se caracterizaron por el instruir en el uso de técnicas de modificación de la conducta —en lo sucesivo TMC— como el reforzamiento verbal, economía de fichas, costo de respuesta e instrucciones para la reducción o eliminación de las conductas problema. Los entrenamientos permitieron una efectividad del uso de las TMC de entre el 60 y 100% y una disminución casi total de las conductas disruptivas.

En el campo de educación especial, Miranda et al. (2002) y Koegel et al. (1977, como se cita en Polaino-Lorente, 1983), los autores se han centrado en el entrenamiento en modificación de la conducta a docentes de niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad —TDAH— y Trastorno del Espectro

Autista—TEA—, respectivamente. Durante las evaluaciones, en ambos programas se obtuvieron resultados favorables para docentes y niños. En el caso de los docentes, resultaron altos porcentajes de efectividad en la implementación de técnicas como el reforzamiento positivo, instigación física, costo de respuesta e instrucciones, entre otras. Mientras que en los niños hubo una disminución de las conductas características a cada diagnóstico.

Avanzando en el análisis, se ha identificado que una ventaja del uso de las TMC es que permite la integración de componentes verbales y no verbales, destacando aspectos como: a) mirada y contacto ocular, b) expresión facial o gestual, c) postura y orientación corporal, d) distancia y contacto físico, e) volumen, fluidez y entonación de la voz, f) contenido verbal (Caballo & Irurtia, 2011). La inclusión de los aspectos descritos resulta fundamental en el aprendizaje de las habilidades interpersonales.

En línea con todo lo que se ha dicho, pero poniendo ahora el énfasis en los niños y las habilidades interpersonales, se han realizado algunos programas específicos en los que se ha planteado el uso de varias TMC a la vez. Sirva como referente el trabajo de González et al. (2012), quienes trabajaron con niños de entre 8 y 12 años, utilizando técnicas como instrucciones verbales, modelado, juego de roles y retroalimentación, logrando mejoras en la resolución de problemas, expresión emocional, así como la reducción de ansiedad y depresión.

De forma similar, Aguilar y Navarro (2008) y Amador et al. (2021) aplicaron técnicas como la economía de fichas y el contrato de contingencias, observando un aumento en conductas prosociales y disminución de las disruptivas. Bermúdez et al. (2020) entrenaron habilidades conductuales en niños con trastorno del espectro autista, logrando avances en la identificación emocional y solución de problemas.

A partir de la información aquí analizada, así como la de programas de Habilidades Sociales (Caballo, 2007; Carrillo, 2013; Monjas, 2002) se ha identificado que el modelado, la instrucción directa, el reforzamiento positivo y la retroalimentación son las técnicas con mejores resultados, y que su uso resulta sencillo en contextos cotidianos, aspecto necesario para el trabajo con docentes (Miltenberger, 2017; Pineda-Herrero et al., 2010). De forma adicional, se destaca la importancia de promover el desarrollo de las habilidades interpersonales en los niños preescolares no solo como parte del proceso de socialización para la etapa de desarrollo en la que se encuentran, sino como un promotor del desarrollo integral y factor protector de problemas socioemocionales actuales y en la vida adulta (Márquez et al., 2016; Salamanca, 2012; Trianes et al., 2007).

En este marco surge la interrogante ¿Cuáles son los efectos de un curso en línea para docentes sobre el uso efectivo de TMC y cómo influye en la promoción de habilidades interpersonales en niños preescolares? En busca de brindar una respuesta, el objetivo del trabajo fue evaluar el efecto de un curso en línea dirigido a docentes para utilizar las TMC en la promoción de habilidades interpersonales de niños de edad preescolar mediante el juego.

## Método

### Participantes

Siete docentes titulares de educación básica de los primeros ciclos escolares de la CDMX y Estado de México. Seleccionadas por muestreo no probabilístico de participación voluntaria (Hernández et al., 2014). Se plantearon dos criterios de inclusión y dos de exclusión. Criterios de inclusión: 1) ser docente titular de preescolar o de niños de hasta seis años; 2) estar impartiendo clases al momento del curso. Criterios de exclusión: 1) estar cursando otro curso con objetivos similares 2) tener alumnos con alguna discapacidad diagnosticada. En la Tabla 1 se describen las características de cada una de las participantes.

**Tabla 1**  
*Descripción de las Participantes*

	<b>Edad (en años)</b>	<b>Formación</b>	<b>Experiencia</b>	<b>Nivel educativo y grado actual</b>	<b>Tipo de institución</b>	<b>Cantidad de niños en el grupo</b>
D1	32	Lic. Psicología	12 años	Primaria (1º)	Privada	17
D2	32	Lic. Psicología	18 años	Primaria (1º)	Pública	12
D3	22	Lic. Educación Preescolar	4 meses	Preescolar (2º)	Pública	16
D4	36	Lic. Intervención Educativa	15 años	Primaria (1º)	Pública	18
D5	33	Lic. Pedagogía	5 años	Preescolar (2º)	Pública	12
D6	22	Lic. Pedagogía	2 años y 6 meses	Primaria (1º)	Privada	11
D7	29	Lic. Psicología	3 años	Preescolar (1º)	Pública	10

*Nota.* De manera indirecta, también participaron los alumnos de las docentes registradas en el programa, cuyas edades iban de los cuatro a los seis años.

### Diseño

Se empleó un diseño de cambio de criterio (Cooper et al., 2020) para identificar los efectos del curso de manera continua tanto para los niños como para las docentes, haciendo uso de la plataforma Moodle y recursos en H5P. Las fases consideradas con base en el diseño fueron: A) Línea Base —LB—: Resolución de tres casos hipotéticos acerca de la enseñanza de habilidades sociales. B) Criterios de cambio: 1) El 80% de las docentes describe de manera correcta qué son las habilidades interpersonales y sus componentes, 2) El 80% de las docentes describe de manera correcta qué es el juego y los tipos de juego, 3) El 80% de las docentes describe de manera correcta las TMC, 4) El 80% de las docentes ejemplifica de manera

correcta las TMC, 5) El 80% de las docentes integra las TMC, los componentes de las habilidades interpersonales y los tipos de juego en la práctica simulada.

## Escenarios

El trabajo se llevó cabo vía remota tanto de manera sincrónica como asincrónica, por lo que se hizo uso de las siguientes plataformas digitales: a) Moodle, para la organización y facilitación de materiales —i. e. infografías, carteles y videos—, actividades y foros de participación, así como de su calificación y retroalimentación; b) Zoom, para las reuniones de repaso e integración de manera sincrónica.

## Materiales e Instrumentos

A lo largo del programa se implementaron cuatro tipos de materiales, cuyo contenido varió en función del contenido planificado para la sesión en turno. Los materiales en cuestión fueron: vídeos explicativos, vídeos de ilustración, guías de aplicación e infografías de resumen. Para la recolección de datos, se diseñaron dos instrumentos:

Formato de seguimiento en sesiones prácticas: Tuvo por objetivo identificar el número de pasos cumplidos por las docentes, respecto al uso de las TMC para la promoción de las habilidades interpersonales. Se implementaron de manera semanal e incluyeron dos listas de cotejo —una por técnica—, un espacio para la descripción de lo que decían o hacían en para técnica, tres preguntas abiertas para obtener información acerca del juego implementado y observaciones generales de la propia actividad —e. g., actitud del grupo durante la implementación, dificultades, dudas—. Para su calificación, se debía hacer el conteo de pasos marcados por las docentes y contrastarlo con su descripción para así verificar que se hubiera incluido todo, obteniendo de esta manera el dato general para luego convertirlo a porcentaje y tener claro el resultado del uso efectivo de la técnica.

Escala de observación de las habilidades interpersonales de niños preescolares: Conformada por 13 ítems, cuyo formato de respuesta fue de tipo Likert de cuatro niveles. El objetivo del instrumento fue identificar la frecuencia de presentación de las habilidades interpersonales durante las semanas en que se llevaron a cabo las prácticas.

## Procedimiento

El curso se inició con la *captación de participantes*, la cual consistió en hacer una invitación en la página de Facebook de la Facultad de Psicología. Los interesados entraron a un enlace de Google Forms, en el cual proporcionaron información para su identificación, así como la aceptación consentimiento informado. Una vez con la información y con base en los criterios de inclusión y exclusión, se eligieron a los participantes y se crearon los usuarios para la plataforma de Moodle.

Se compartieron los datos de acceso a Moodle y se dio paso a la implementación, la cual se dividió en LB, y criterios de cambio —i. e., sesiones teóricas y prácticas—;

teniendo una duración de 10 sesiones —equivalente a 10 semanas—. En la primera sesión se llevó a cabo la LB, las docentes resolvieron tres casos hipotéticos acerca de las habilidades interpersonales a partir de un video interactivo. La resolución de cada caso implicaba ver una breve escena de alguna situación en el aula para luego responder a una pregunta mediante la selección de un botón con la opción de respuesta que más se pareciera a lo que haría ante dicha situación. Seguido de la selección aparecía una caja de texto para poder ahondar en la descripción de lo que haría y una vez guardada la respuesta continuaba el video para repetir una vez más el procedimiento descrito y finalizar así el caso.

Además, se les solicitó hacer tres observaciones en días diferentes, durante alguna actividad de juego libre o dirigido, haciendo uso de la Escala de observación de las habilidades interpersonales de niños preescolares. Como apoyo para el llenado de sus escalas, se les hizo llegar un video explicativo en el que se describía cada apartado y cómo registrar las conductas planteadas.

Una vez que las docentes completaron todo lo anterior, se daba por concluida la LB. Dando paso a las sesiones teóricas y prácticas, en las cuales se buscó el cumplimiento de los criterios de cambio. Esta fase abarcó de las sesiones 2 a la 10, incluyendo además dos sesiones sincrónicas, una de ellas casi a la mitad del curso y la segunda como cierre.

De manera general, las sesiones teóricas —de la dos a la cuatro— cumplieron la siguiente secuencia: 1) un video explicativo, 2) actividades —e. g., crucigrama, sopa de letras, completar frases— 3) retroalimentación de las actividades y resolución de dudas en el foro de participación, 4) envío de materiales de resumen. Por otra parte, en las sesiones prácticas —de la cinco a la 10— además de los pasos descritos, se incluyeron cuatro pasos más: 5) video de modelado de las TMC para la promoción de uno de los componentes de las habilidades interpersonales, 6) dos ejercicios de simulación —i. e. práctica simulada—, cuya estructura fue igual a la de los casos hipotéticos de la LB, 7) retroalimentación y envío de propuestas de juegos para su implementación 8) solicitud de la implementación de lo revisado —en lo sucesivo práctica real— y reporte con el Formato de Seguimiento.

Cada par de sesiones de los componentes de las habilidades interpersonales se tomó como una sola evaluación. De tal manera que, al finalizar la última sesión, se obtuvieron tres evaluaciones del uso de las TMC y de las habilidades interpersonales de los niños. Para finalizar el curso, se les hizo llegar a las docentes un material de resumen, así como un reconocimiento por su participación.

Como dato adicional, se resalta que, en todas las sesiones se habilitó un foro de dudas para que las docentes pudieran expresar inquietudes. En la Tabla 2 se presenta un resumen general de las sesiones y temas abordados.

**Tabla 2***Descripción de los Contenidos del Curso*

<b>Tipo de Sesión</b>	<b>Número de Sesión</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo de la Sesión</b>
Teórica	1	Bienvenida y Línea Base	Las docentes describirán qué estrategias implementarían en tres diferentes casos hipotéticos.
	2	Habilidades Interpersonales en edad preescolar	Las docentes explicarán qué son las habilidades interpersonales.
	3	El juego como promotor de las habilidades interpersonales	Los docentes ilustrarán los diferentes tipos de juego (simbólico, reglas y cooperativo).
	4	Las técnicas de modificación de la conducta	Las docentes identificarán los pasos del modelado, reforzamiento positivo, instrucción y retroalimentación.
Práctica	5	Reconocimiento de las Ideas y Derechos de Otros —RIDO—	Las docentes implementarán el modelado y el reforzamiento verbal para promover el RIDO
	6	RIDO	Las docentes implementarán la instrucción directa y la retroalimentación para promover el RIDO
Sesión sincrónica		Sesión de repaso e integración	
Práctica	7	Expresión de Sentimientos, Deseos, Opiniones y Necesidades —ESDON—	Las docentes implementarán el modelado y la retroalimentación para promover la ESDON
	8	ESDON II	Las docentes implementarán la instrucción directa y el reforzamiento verbal para promover la ESDON
	9	Resolución de Conflictos —RC—	Las docentes implementarán el modelado y el reforzamiento verbal para promover la RC
	10	RC II	Las docentes implementarán la para instrucción directa para promover la RC
Sesión sincrónica		Sesión de repaso e integración	

**Resultados**

Se describirán los resultados para docentes y niños de manera independiente. En primera instancia, se presentarán los resultados generales de las docentes ya que estos se vinculan directamente con el objetivo general del trabajo. Se continuará con la descripción de los resultados cuantitativos obtenidos en LB, Sesiones teóricas y prácticas. Para cerrar el apartado de las docentes, se presentan los cambios en las respuestas escritas a lo largo de las evaluaciones. En el caso de los datos de los niños,

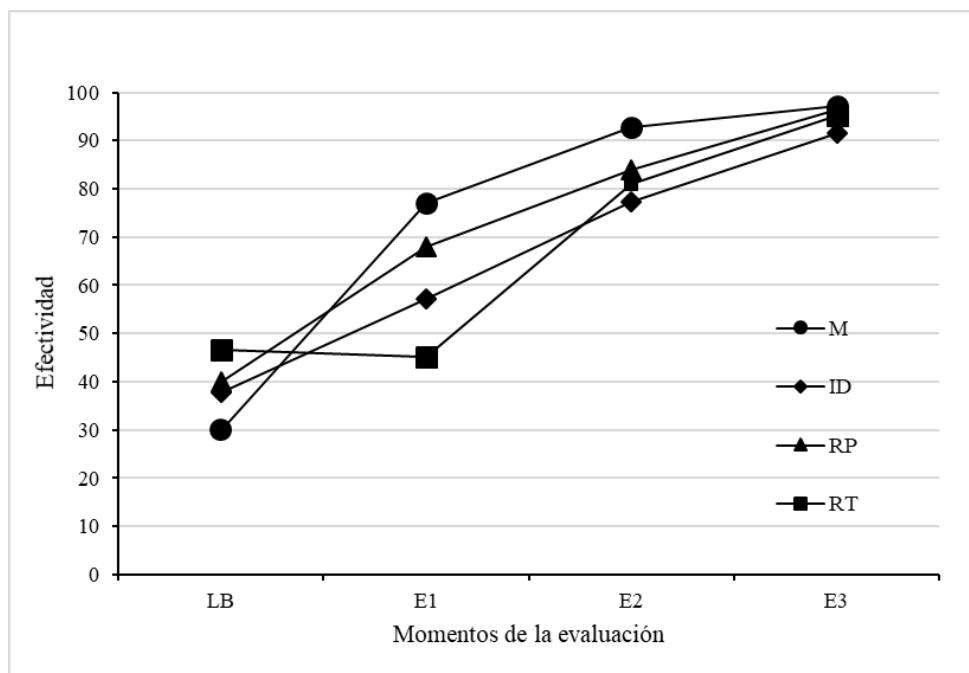
se presentan los resultados sobre el desarrollo de las habilidades interpersonales al iniciar el programa y cómo cambiaron a lo largo de las tres evaluaciones.

El curso en línea tuvo como efecto que las docentes implementaran las TMC cada vez de mejor manera, ya que en cada una de las evaluaciones hubo incrementos en el uso del modelado —M—, instrucción directa —ID—, reforzamiento positivo —RP— y retroalimentación —RT—; siendo la evaluación 2 —E2— y la evaluación 3 —E3— en las que los porcentajes de uso efectivo incrementaron de manera muy parecida. Por otra parte, solo se identificó un decremento del 1.43% en todo el programa y éste fue en el caso de la retroalimentación en la evaluación 1 —E1— y que se correspondía con la promoción del Reconocimiento de las Ideas y Derechos de Otros.

En la Figura 1 se muestra la media de efectividad en el uso de las TMC —i. e. pasos cumplidos y reportados— para la promoción de las habilidades interpersonales a lo largo de las tres evaluaciones del programa de intervención. Como se puede apreciar en la Figura 1, para la última evaluación, el modelado alcanzó un 97% de uso efectivo siendo ésta la técnica que obtuvo el mayor porcentaje. No obstante, el resto de las técnicas se mantuvieron por encima del 90% de uso efectivo.

**Figura 1**

*Cambios en la Efectividad en el Uso de las Técnicas de Modificación de la Conducta*



*Nota.* Las acotaciones corresponden a modelado —M—, instrucción directa —ID—, reforzamiento positivo —RP— y retroalimentación —RT—.

## Línea Base

De manera particular, al inicio del curso —LB— se identificó que las docentes referían implementar ya algunas de las TMC. En este caso el referir implementarlas no necesariamente se correspondía con un uso efectivo. Pues, aunque la instrucción directa alcanzó porcentajes del 44.07% en cuanto a *referencia de uso*, en la LB fue la técnica que ocupó el segundo lugar en peor uso efectivo. En contraste, se encontró que la retroalimentación obtuvo un 3.70% de elección y un porcentaje de uso efectivo de casi el 50%.

Siguiendo con la LB, también se encontró que según el componente de las habilidades interpersonales que abordara el caso hipotético cambiaba la elección de la TMC por parte de las docentes (ver Tabla 3). Sin embargo, ninguno de los porcentajes de uso efectivo alcanzó más del 50%, lo cual se debía a que omitían varios de los componentes de las técnicas y a la falta de vinculación con las habilidades interpersonales. Este dato se pudo observar propiamente durante la revisión de las respuestas escritas.

**Tabla 3**

*Porcentajes de Elección y Efectividad de las Técnicas de Modificación de la Conducta*

TMC	Porcentaje de Elección			
	Reconocimiento de las Ideas y Derechos de Otros —RIDO—	Expresión de Sentimientos, Deseos, Opiniones y Necesidades —ESDON—	Resolución de Conflictos —RC—	Porcentaje de Efectividad de la TMC
Modelado	20.00%	5.56%	22.22%	30.00%
Instrucción directa	60.00%	38.89%	33.33%	37.65%
Reforzamiento positivo	0%	11.11%	0%	40.00%
Retroalimentación	0%	38.89%	22.22%	46.67%
Otro	20%	5.56%	22.22%	—

## Sesiones Teóricas

Ya en las sesiones teóricas, las docentes cumplieron con todas sus actividades y obtuvieron porcentajes altos en la resolución de sus actividades. Lo cual permitió cumplir con los criterios de cambio propuestos sin necesidad de modificaciones. En la Tabla 4, se recuperan los criterios de cambio y los porcentajes de efectividad de las siete docentes que participaron, así como el promedio del grupo.

**Tabla 4***Porcentajes de Efectividad Obtenidos en los Criterios de Cambio*

Criterios de Cambio	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	Promedio de Efectividad
Las docentes describen de manera correcta qué son las habilidades interpersonales y sus componentes.	100	100	100	86	100	100	100	98.00
Las docentes describen de manera correcta qué es el juego y los tipos de juego.	100	100	100	100	100	100	100	100
Las docentes describen de manera correcta las técnicas de modificación de la conducta.	90	90	100	95	100	90	95	94.29
Las docentes ejemplifican de manera correcta las técnicas de modificación de la conducta.	93	93	86	86	100	93	86	90.82

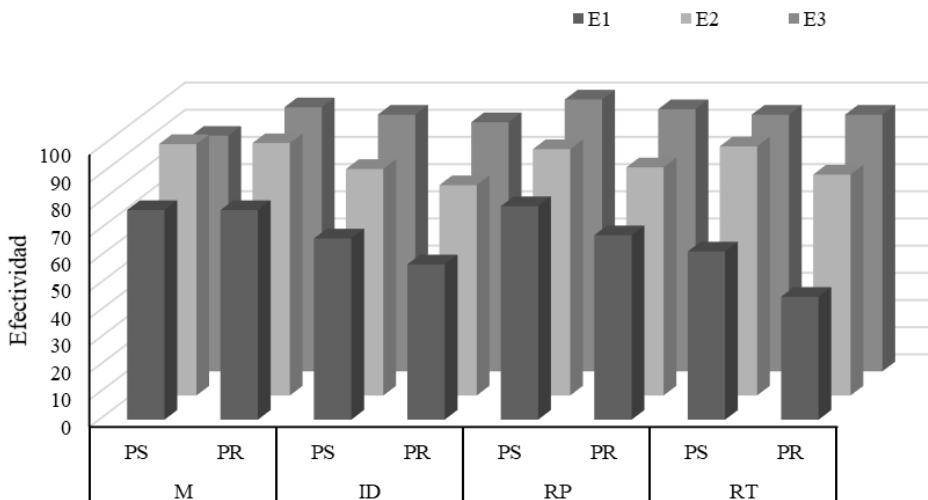
*Nota.* Se estableció que cada docente alcanzara al menos el 80% de efectividad en el logro de cada objetivo para pasar al siguiente.

Durante las sesiones teóricas, hubo poca participación en los foros que se habilitaron. No obstante, mediante correo electrónico se compartían varias inquietudes sobre la forma de operación de la plataforma Moodle.

### Sesiones Prácticas

Es preciso recordar que esta fase tuvo una duración de seis semanas, equivalente a seis sesiones con tres evaluaciones, una por cada componente de las habilidades interpersonales. Así pues, cada evaluación incluyó la recuperación de los dos formatos de seguimiento correspondientes al componente de las sesiones.

El modelado fue la técnica con el menor porcentaje de efectividad durante la E3, mientras que el reforzamiento positivo fue en el que se obtuvo el mejor resultado. Asimismo, para todas las técnicas se presentó un decremento de aproximadamente el 10% en la efectividad al momento de la implementación —i. e. práctica real—. Es decir, las docentes tenían un mejor desempeño cuando realizaban la implementación en la práctica simulada que en la real. Dicha diferencia tuvo dos causas: 1) no se promovían los componentes de las habilidades interpersonales, sino otras conductas; 2) las docentes omitían algunos pasos en la ejecución debido a que les parecía poco natural, o bien, porque el grupo se dispersaba y se ocupaban en mantenerlo controlado (ver Figura 3).

**Figura 3***Comparación de las TMC en la Práctica Real y Simulada*

*Nota.* Las iniciales PS y PR corresponden a la práctica simulada y práctica real, respectivamente.

Si bien las causas presentadas permiten describir la gran mayoría de los casos, existen particularidades para cada una de las técnicas que es importante resaltar y que se explicarán en las siguientes líneas. En el caso del modelado ya durante las prácticas reales, las docentes se encontraron con el reto de lograr la participación de los niños para exemplificar el reconocimiento de ideas y derechos de otros. Sin embargo, en las siguientes prácticas simuladas —E2 y E3— se les compartieron algunos recursos adicionales para implementar un modelado simbólico cuando los niños no estuvieran en la disposición para participar. Esto favoreció que el desempeño durante la práctica real fuera mucho más parecido al de la práctica simulada.

En la instrucción directa y el reforzamiento positivo se identificó que la gran mayoría de las frases que se elaboraron para la práctica simulada se replicaron en la práctica real. Por su parte, la retroalimentación fue una técnica que resultó compleja de aplicación debido a las condiciones de interacción previa con el grupo, pues las docentes empleaban elogios y frases para animarlos a continuar tales como “lo estás haciendo muy bien” “eres increíble” “No te rindas, vas por buen camino”; omitiendo

así algunos de los pasos de la técnica. Otro factor para la omisión de componentes o de vinculación con las habilidades interpersonales fue que las docentes reportaron que se hacía muy extenso lo que debían decir por lo que terminaban haciendo versiones más breves pero incompletas de la retroalimentación.

### **Descripción de los Cambios en las Respuestas Escritas**

A lo largo de todo el programa se recuperaron respuestas escritas de las docentes. Durante las sesiones teóricas permitieron la evaluación para el cumplimiento de los criterios y durante las sesiones prácticas el cotejo con lo reportado en los formatos de seguimiento del uso de las TMC. Respecto a esto último, es relevante mencionar que las respuestas escritas presentaron cambios en cuanto a extensión, especificidad y contenido —uso para promover otros comportamientos—.

En la LB del modelado, las respuestas eran una serie de pasos de cómo usar diversos materiales didácticos, pero sin enfatizar en sí respecto al comportamiento que se buscaba promover. Lo cual cambió desde la E1 y permaneció hasta la E3, ya que las respuestas describían el comportamiento que se quería promover, así como la forma de participación de las docentes y niños.

Los principales cambios en la instrucción directa tuvieron que ver con la especificidad, ya que en la línea base se identificó que las docentes omitían el describir cómo es que debía ejecutarse la conducta objetivo. Por otra parte, en las evaluaciones uno y dos, se identificó que empleaban como antecedente el plantear una pregunta para después dar la instrucción —incluyendo el qué y cómo hacerlo—. En la última evaluación —vinculada con la resolución de conflictos— las respuestas incluyeron la instrucción y ejemplos de cómo implementar cada uno de los pasos de la resolución de conflictos.

Las respuestas del reforzamiento positivo tuvieron como principal cambio la vinculación de la técnica con el componente de las habilidades interpersonales, sin dejar de lado la inclusión de palabras que invitaban a los niños a seguir intentando mejorar —y que se hacía desde la LB—. En contraste con los cambios tan concretos en esta técnica, en el caso de la retroalimentación se presentó mayor variedad a lo largo de las evaluaciones.

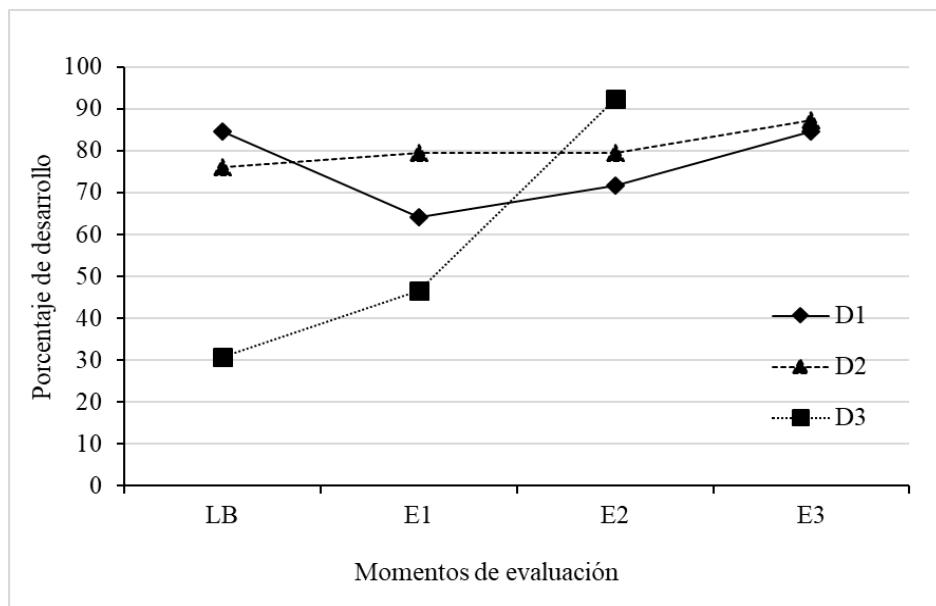
Durante la E1 de la retroalimentación, las respuestas escritas dejaron ver una falta de vinculación con el componente de las habilidades interpersonales, así como un énfasis por la validación del comportamiento de los niños solo en los casos en los que éste era adecuado. Para la E2 destacó que las respuestas recuperaban parte de las indicaciones que se habían dado para señalar los motivos por los que el comportamiento era adecuado o inadecuado. Finalmente, en la E3 se identificó que las docentes integraron de manera más breve todos los pasos de la retroalimentación, así como la vinculación con los pasos de la resolución de conflictos.

### **Desarrollo de las Habilidades Interpersonales de los Niños**

Otro dato relevante, fue el progreso de los niños respecto a sus habilidades interpersonales, sin embargo, no todas las docentes reportaron dichos avances en

los formatos solicitados. A razón de lo anterior, se presentan los resultados grupales de cada una de las docentes que compartieron sus avances (ver Figura 4).

**Figura 4**  
*Cambios en las Habilidades Interpersonales*



En cada una de las evaluaciones se identificaron incrementos, siendo el caso de mayor cambio el de la D3, quién pasó de reportar un 30.77% a un 92.31% —en la E2— en el desarrollo grupal de las habilidades interpersonales. En el caso de D1 y D2, se observó un patrón similar en los incrementos, de las evaluaciones dos y tres. Para tener un panorama más claro del avance, a continuación, se presentan los resultados de cada docente por cada uno de los componentes: RIDO, ESDON y RC.

En el caso de la D1 al integrar los componentes de las habilidades interpersonales se obtuvo el mismo porcentaje —i. e., 84.62%— en la LB y E3, no obstante, al hacer un análisis de los tres componentes se identificó que hubo cambios en los porcentajes para cada uno de ellos entre las evaluaciones (ver Tabla 5). Así mismo, destaca que el componente de ESDON fue el que mantuvo sus incrementos constantes, mientras que en el RC y RIDO luego de tener un decremento de la LB a la E1, hubo un incremento de casi el 20% entre la E2 y E3.

**Tabla 5**  
*Cambios en Habilidades Interpersonales - D1*

	<b>LB</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>
<b>RIDO</b>	75.00%	58.33%	66.67%	83.33%
<b>ESDON</b>	60.00%	66.67%	73.33%	80.00%
<b>RC</b>	75.00%	66.67%	75.00%	91.67%

Los cambios más notorios en el caso de la D2 se obtuvieron en el componente ESDON, ya que hubo incrementos y decrementos a lo largo de las evaluaciones. En contraste, en la resolución de conflictos se mantuvieron constantes los porcentajes de desarrollo reportados (ver Tabla 6).

**Tabla 6**  
*Cambios en Habilidades Interpersonales - D2*

	<b>LB</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>
<b>RIDO</b>	81.25%	75.00%	83.33%	91.67%
<b>ESDON</b>	72.78%	93.33%	80.00%	93.33%
<b>RC</b>	75.00%	66.67%	75.00%	75.00%

Finalmente, la D3 solo presentó sus reportes respecto a los niños hasta la evaluación dos (ver Tabla 7). No obstante, se observó que los mayores incrementos sesión a sesión, se vincularon con el componente de las habilidades interpersonales que se tenían como objetivo, sin perder de vista que el resto de los componentes también siguieron desarrollándose.

**Tabla 7**  
*Cambios en Habilidades Interpersonales - D3*

	<b>LB</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>
<b>RIDO</b>	16.67%	63.33%	100%
<b>ESDON</b>	45.00%	50.67%	100%
<b>RC</b>	27.08%	25.00%	75.00%

Como último dato, las docentes reportaron que los niños se mostraron entusiasmados con las propuestas de juegos y actividades que se llevaron a cabo durante el programa, llegando a participar incluso en la preparación del espacio para los juegos y permaneciendo más atentos a las intervenciones de las docentes.

## Discusión

El objetivo del trabajo presentado fue evaluar el efecto de un curso en línea dirigido a docentes para utilizar las técnicas de modificación de la conducta en la promoción de habilidades interpersonales de niños de edad preescolar mediante el juego. Al término de la implementación del curso, se pudo identificar que las docentes lograron altos niveles de efectividad en el uso de las técnicas de modificación de la conducta para promover los tres componentes de las habilidades interpersonales. Al tiempo que los niños lograron una mayor efectividad en la expresión de emociones, propuesta para la resolución de conflictos y seguimiento de reglas —i. e., habilidades interpersonales—.

Por lo tanto, el trabajo abona evidencia respecto a la importancia de los docentes como reguladores y promotores de las habilidades interpersonales. Así como a la relevancia y vigencia del uso de las Técnicas de Modificación de la Conducta en situaciones sociales (Aguilar & Navarro, 2008; Caballo, 2007; Carrillo, 2013; Miranda et al., 2002; Monjas, 2002; Moreno, 2023; Ribes, 1974).

Pero no solo ello, sino que demuestra su relevancia en el desarrollo de una gran variedad de conductas, ya que a lo largo del curso las docentes reportaron la implementación de las técnicas para promover comportamientos como levantar la mano para pedir la palabra, ordenar el material de trabajo, uso de cubrebocas y lavado de manos, por mencionar algunas. Esto permite suponer que las docentes lograron identificar el potencial de las técnicas, lo cual las llevó a un proceso de generalización (Martin & Pear, 2008).

Por otra parte, desde el principio se identificó que las docentes ya referían conocer o implementar algunas de las TMC destacando el reforzamiento positivo. También se identificó el uso de técnicas como el castigo positivo y negativo —e. g. retirar objetos o material de trabajo, hacer llamados de atención— aspectos que se destacan porque han sido entrenados en otros cursos (Corsi et al., 2009; Guerra et al., 2011). El conocimiento previo y uso de las TMC supone un efecto positivo en los resultados obtenidos en tanto que existía buena disposición. Lo cual, a la par del entrenamiento se vio reflejado en altos porcentajes de efectividad y estabilidad en las respuestas tanto en la práctica simulada como en la real desde la E1.

No obstante, sí se identificaron cambios al pasar de la práctica simulada a la real. Esto puede ser explicado a partir de factores como la historia previa de interacción con los grupos, la cantidad de niños y la modalidad de trabajo. El primero de los factores trae a la discusión la importancia de identificar las formas y conductas que han sido mantenidas previo a la implementación de cualquier intervención (Martin & Pear, 2008; Miltenberger, 2017; Ribes, 1974), pues esto puede hacer que la efectividad no sea la esperada, debido a que ya en la situación los individuos

—en este caso las docentes— no ejecuten los comportamientos según han sido entrenados.

En los ejercicios de práctica simulada, se refería a uno o dos niños en los casos hipotéticos, además de que era una situación virtual completamente controlada —sin las variables ambientales y de estilos e interacción de los niños—; por ello el pasar a la práctica real las docentes tenían complicaciones, en tanto que la forma en que estaban acostumbradas a implementar las técnicas como el reforzamiento y la retroalimentación implicaban un trato individual y no de grupo. Respecto a ello, se propone evaluar el valor de los reforzadores sociales en los niños para poder hacer uso de ellos y permitir una implementación grupal que a su vez facilite el trabajo docente de control y seguridad de los niños.

De forma paralela a estas complicaciones, se identificó que en el modelado las docentes implementaron gran diversidad de modelos reales y simbólicos, coincidiendo así con Bermúdez et al. (2020) respecto a la flexibilidad e individuación que permiten el uso de las técnicas de modificación de la conducta. Habría que agregar que esta variedad en el uso de modelos estuvo vinculada a iniciativa y recursos de las docentes, lo que permitiría dar cuenta del dominio didáctico de los mismos con base en su práctica profesional (Becoña, 2008; Hoffman & Pearson, 2000).

Analizando el modelado y la instrucción bajo la lógica de *técnicas antecedentes* (Miltenberger, 2017) resalta la facilidad de implementación referida por las docentes y que puede explicarse a partir de la claridad en la definición del comportamiento esperado —i. e. operacionalización—. Sin embargo, la mera definición pareció no ser suficiente en todos los casos, pues las docentes mencionaron que en algunos casos tuvieron dificultades para demostrar respuestas emocionales adecuadas o proponer soluciones. En este marco, cobra sentido lo planteado por Kazdin (1978) acerca de identificar el dominio situacional y por ello se recomienda evaluar el nivel de habilidades interpersonales no solo de los niños sino de las docentes, de tal manera que, en caso de ser necesario, se haga un trabajo preliminar para establecer o mejorar dichas habilidades.

En cuanto al trabajo con los niños, se logró incrementar la frecuencia y dominio de los tres componentes de las habilidades interpersonales. Estos comportamientos no solo se presentaron durante los juegos y actividades planificadas por las docentes, sino que empezaron a observarse en otros momentos como el recreo o trabajos en equipo. Dichos resultados, se alinean a lo planteado por Bijou y Baer (1969/1965) respecto a que el desarrollo de las habilidades está permeado en gran medida por la diversidad de oportunidades y circunstancias en que puede este se puede presentar.

También se pudo notar que las mejoras en cada evaluación estaban realmente vinculadas con el énfasis que daban las docentes. Es decir, en función del componente que se buscara promover es que se veía con mayor frecuencia y precisión el comportamiento de los niños. Cabe aclarar que esto no representó un cese en el resto de las habilidades interpersonales, pues se iban presentando de manera simultánea, sirva de ejemplo que durante la E2 ya comenzaban a observarse conductas de la resolución de conflictos, aunque no se hubiera trabajado directamente con ellas, lo cual nos habla de la continuidad de las habilidades sociales (Kostelnik et al., 2009).

El juego fue el medio a partir del cual se promovieron las habilidades interpersonales, sin embargo, al inicio del curso se identificó que era un recurso que las docentes empleaban con habilidades académicas, mas no sociales, lo cual deja ver su postura respecto a él (Balaguer & Fuertes, 2018) y permite comprender que al inicio se viera forzada o intrusiva su participación.

Como reflexiones finales, se destaca la importancia de seguir desarrollando programas dirigidos o que incluyan a los docentes en los que se les habilite en el uso de técnicas de modificación de la conducta. En tanto que esto permite generar cambios que perduren en el tiempo, pues cuando los docentes —en tanto reguladores— participan en los ambientes en que se suscitan las conductas problema y/o en los espacios que facilitan la emergencia de los esperados, se incrementa la probabilidad del mantenimiento de las conductas, así como una generalización (García & Méndez, 2017; Martin & Pear, 2008).

Por otra parte, se recomienda que, de manera paralela o continua se lleven a cabo programas con los padres o tutores de los niños, de tal manera que se incrementen las probabilidades de éxito y mantenimiento de las habilidades interpersonales a lo largo del tiempo.

## Referencias

- Aguilar, C., & Navarro, J. (2008). Análisis funcional e intervención con economía de fichas y contrato de contingencias en tres casos de conductas disruptivas en el entorno escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 133–139. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80500111.pdf>
- Amador, J., González, V., & Pérez, G. (2021). Disminución de conductas disruptivas en clases usando técnicas conductuales, deporte y motivación. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 7(1), 68–85. <https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.7.1.2021.332.68-85>
- Bados, A., & García, E. (2014). *Resolución de problemas*. <https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54764/1/Resoluci%cc%b3n%20problemas.pdf>
- Balaguer, M., & Fuertes, M. (2018). Efectos del juego en el desarrollo infantil (I): Aspectos teóricos. *Acta Pediátrica Española*, 76(11–12), 138–141.
- Becoña, E. (2008). Terapia de solución de problemas. En F. J. Labrador (Ed.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 461–481). Pirámide.
- Bermúdez, K., Aviña, V., Chiquet, R., Olivas, S., & Sánchez, F. (2020). Efecto del entrenamiento en habilidades conductuales sobre el establecimiento de habilidades sociales en niños con autismo. *Acta Comportamentalia*, 28(1), 23–36. <https://doi.org/10.32870/ac.v28i1.75179>
- Bijou, S., & Baer, D. (1969). *Psicología del desarrollo infantil: Teoría empírica y sistemática de la conducta* (F. Montes, Trad., 1<sup>a</sup> ed.). Trillas. (Obra original publicada en 1965)
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI.
- Caballo, V., & Irurtia, M. J. (2011). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J. Labrador (Ed.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 573–592). Pirámide.
- Campo, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12(22), 341–351. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1168/1155>
- Carrillo, G. (2013). *JAHSO: Programa Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales*. CEPE.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Análisis aplicado de conducta* (3<sup>a</sup> ed., J. Virues Ortega, Ed.). ABA España Publicaciones.
- Corsi, E., Barrera, P., Flores, C., Perivancich, X., & Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 67–76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79814903006>
- Fernández, M. J., & Benítez, J. L. (2010). Desarrollo social. En A. Muñoz (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 141–164). Pirámide.

- García, A., & Méndez, C. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 151–164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243150283009>
- García, R. A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumno de Educación Social. *XXI Revista de Educación*, (12), 225–240.
- González, C., Ampudia A., & Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43–52. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-91552012000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552012000200005)
- Guerra, C., Campaña, M., Fredes, V., Gutiérrez, L., & Plaza, H. (2011). Regulación de la agresividad entre preescolares mediante el entrenamiento a madres y profesoras. *Terapia Psicológica*, 29(2), 197–211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-48082011000200007>
- Guevara, Y., Rugerio, J., Hermosillo, A., & Corona, L. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: Fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(26), 1–14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6<sup>a</sup> ed.). McGraw Hill Education.
- Hoffman, J., & Pearson, D. (2000). Reading teacher education in the next millennium: What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 28–44. <https://www.jstor.org/stable/748285>
- Isaza, L., & Henao, G. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 19–31. <https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/94c41dc6-29b2-4eb1-8c46-f69f09dd39ae/content>
- Kazdin, A. (1978). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. El Manual Moderno.
- Kostelnik, M., Phipps, A., Soderman, A., & Gregory, K. (2009). *El desarrollo social de los niños* (J.C. Pecina, Trad.). Delmar Cengage Learning. (Obra original publicada en 2009)
- Lisina, M. I. (2010). Los problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. En Y. Solovieva & L. Quintanar (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 87–95). Trillas.
- Márquez, A., Vega, L., & Poncelis, F. (2016). Solución de conflictos a través de la expresión del lenguaje oral en niños preescolares. En J. L. Costa (Ed.), *Psicología y educación: Presente y futuro* (pp. 398–406). Asociación Científica de Psicología y Educación. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63649/1/Psicologia-y-educacion\\_44.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63649/1/Psicologia-y-educacion_44.pdf)
- Martin, G., & Pear, J. (2008). *Modificación de conducta: Qué es y cómo aplicarla* (8<sup>a</sup> ed.). Pearson.

- Miller, S. (2019). *Desarrollo de las habilidades sociales en los más pequeños*. Narcea.
- Miltenberger, R. (2017). *Modificación de conducta: Principios y procedimientos*. Pirámide.
- Miranda, A., Presentación, M. J., & Soriano, M. (2002). Effectiveness of a school-based multicomponent program for the treatment of children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 547–563.
- Monjas, I. (2002). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. CEPE.
- Moreno, M. A. (2023). Estrategias de manejo conductual en el abordaje de los conflictos. *Revista Científica de la Universidad Especializada de las Américas*, 15(1), 164–180. <https://doi.org/10.57819/tmzf-7p49>
- Pineda-Herrero, P., Esher, M., Moreno, V., & Úcar, X. (2010). Is continuing training useful for pre-school teachers? Effects of training on pre-school teachers and centers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 407–421. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2010.500081>
- Polaino-Lorente, A. (1983). Entrenamiento de profesores en modificación de comportamiento autista: Una revisión crítica. *Revista Española de Pedagogía*, 159, 43–65. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.1751>
- Ribes, E. (1974). *Técnicas de modificación de la conducta: Su aplicación al retardo en el desarrollo*. Trillas.
- Riley, D., San Juan, R. R., Klinkner, J., & Rammingee, A. (2008). *Social & emotional development: Connecting science and practice in early childhood settings*. NAEYC.
- Salamanca, L. (2012). *Desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de grado 0 a través del juego* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/484/TO-15376.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tortosa, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 158–165. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660908013/574660908013.pdf>
- Triana, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, M. B., Muñoz, A. M., & Fernández, F. J. (2007). El comportamiento infantil asertivo ante adultos: Un examen de relaciones entre variables y fuentes. *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 30(2), 163–182.

(Received: August 11, 2025; Accepted: October 13, 2025)

