



Por qué los niños pueden hacer algo con un adulto, pero no con otro

Por Dr. Peter Beddow, BCBA-D



Comprender la generalización, las relaciones y las pequeñas diferencias de enseñanza que afectan el desempeño de los niños.

¿Alguna vez ha notado que un niño puede hacer algo perfectamente bien con un adulto, pero parece incapaz de hacerlo con otra persona? Tal vez un niño sigue las instrucciones de maravilla con un maestro, pero tiene dificultades con otro. O quizás un terapeuta informa que un niño domina una habilidad, pero cuando otra persona intenta la misma actividad, el niño no la demuestra.

Esto sucede con más frecuencia de lo que la gente cree. Puede resultar frustrante, sobre todo cuando todos intentan ayudar al niño a aprender. Pero en lugar de suponer que el niño es inconsistente o que elige no cooperar, creo que debemos observar con más atención lo que está ocurriendo.

A veces la diferencia tiene muy poco que ver con si el niño conoce la habilidad. Puede tener mucho más que ver con la forma en que se enseña la habilidad, los materiales que se usan, el entorno o la relación del niño con el adulto.



A veces un adulto simplemente sabe cómo llegar al niño

He trabajado con terapeutas que parecen tener una capacidad especial para ayudar a ciertos niños a demostrar lo que saben. No es que necesariamente tengan algún tipo de magia. Por la razón que sea, el niño responde mejor a esa persona.

Tal vez el terapeuta ha desarrollado una relación especialmente sólida con el niño. Tal vez usa un tono de voz o un ritmo de enseñanza que al niño le resulta más fácil de seguir. Tal vez ha descubierto pequeñas maneras de hacer la actividad más interesante. Tal vez percibe rápidamente las señales del niño y hace ajustes antes de que aumente la frustración.

Sea cual sea la razón, el niño se desempeña mejor con ese adulto. Cuando llega otro terapeuta e intenta el mismo programa, los resultados pueden ser muy distintos. Es entonces cuando debemos investigar, en lugar de decidir de inmediato que una persona está haciendo algo mal.

El adulto que obtiene la mejor respuesta puede haber aprendido algo importante sobre el niño. El siguiente paso es entender qué está haciendo ese adulto y determinar qué partes de su enfoque se pueden compartir, practicar o incorporar al plan de enseñanza.

Observe cómo se presenta la instrucción

Una de las primeras cosas que quiero saber es si los adultos realmente están presentando la instrucción de la misma manera. A veces suponemos que hacen lo mismo porque usan la misma hoja de registro o el mismo plan de tratamiento. Pero cuando los observamos, descubrimos diferencias significativas.

Por ejemplo, imagine que estamos enseñando a un niño a identificar imágenes. Un terapeuta coloca las tarjetas planas sobre la mesa, mientras que otro las sostiene en posición vertical frente al niño. Ambos terapeutas pueden estar presentando las mismas imágenes y dando la misma instrucción, pero el niño puede responder mucho mejor cuando las tarjetas se sostienen en alto.

Esa diferencia importa. Tal vez el niño puede ver las imágenes con más facilidad, o tal vez la presentación vertical le ayuda a prestar atención. Sea cual sea la explicación, la disposición de la enseñanza está afectando el desempeño.

También debemos observar las palabras que se usan, el momento en que se da la instrucción, la distancia entre el adulto y el niño, la cantidad de tiempo de espera y lo que sucede después de que el niño responde. Una pequeña diferencia en cualquiera de estos aspectos puede cambiar qué tan clara o manejable resulta la tarea.

Esto no significa que cada adulto deba copiar exactamente a otra persona. Sí significa que debemos identificar las características que ayudan al niño a responder y decidir si deben incluirse en el plan de enseñanza general.

Los materiales y el entorno importan

También he visto a niños responder mucho mejor cuando convertimos una actividad de aprendizaje en un juego. Supongamos que estamos enseñando a un niño a identificar colores. Podríamos sentarnos a una mesa y pedirle repetidamente que toque el rojo, el azul o el amarillo. Eso puede ser apropiado para algunos niños, pero quizá no le resulte especialmente interesante a este niño.

Ahora imagine poner esos mismos colores en una pizarra blanca y convertir la actividad en algo más dinámico. El terapeuta se coloca a cierta distancia, capta la atención del niño y dice: “Bueno, ¿estás listo? ¡Toca el rojo!”. De repente, el niño está involucrado y participando.

Seguimos enseñando la misma habilidad, pero hemos cambiado la experiencia. A veces ese cambio marca una enorme diferencia en el éxito con que responde el niño.

El entorno también puede afectar el desempeño. Un niño puede responder en una mesa tranquila, pero tener dificultades en un aula concurrida. Puede identificar imágenes con un conjunto de materiales, pero no con otro. Puede seguir instrucciones cuando está sentado cerca del adulto, pero perder el hilo de la instrucción cuando está al otro lado del salón.

Estas diferencias son información útil. Nos ayudan a entender qué apoya el desempeño del niño y qué condiciones todavía deben enseñarse. Si tratamos cada cambio en el desempeño como un problema del niño, perdemos información sobre la disposición de la enseñanza.

Por esto importa la generalización

En el análisis aplicado de la conducta, usamos el término generalización para describir situaciones en las que una habilidad aprendida ocurre en condiciones diferentes de aquellas en las que se enseñó originalmente. Si un niño aprende a identificar un auto usando una imagen en particular, queremos que reconozca autos en otras imágenes y en el mundo real. Si aprende a seguir una instrucción de un terapeuta, queremos que entienda esa instrucción cuando la den otras personas apropiadas.

La generalización no siempre ocurre de forma automática. Un niño puede aprender una habilidad en condiciones muy específicas y tener dificultades para demostrarla cuando esas condiciones cambian. Por eso debemos pensar en la generalización como parte de la enseñanza, en lugar de suponer que ocurrirá por sí sola [1].

Podemos practicar las habilidades con diferentes personas, materiales y entornos. Podemos variar la forma en que se presentan las instrucciones y asegurarnos de que los niños tengan oportunidades de demostrar lo que han aprendido fuera de la disposición de enseñanza original.

También debemos hacer los cambios con cuidado. Si cambiamos el adulto, los materiales, el salón y las instrucciones al mismo tiempo, puede ser difícil saber qué afectó el desempeño del niño. Los cambios graduales pueden ayudarnos a ver qué diferencias importan y darle al niño una oportunidad justa de adaptarse.

La generalización no es solo una prueba final después de terminar la enseñanza. Es algo que podemos planificar desde el principio.



No confunda desempeño con dominio

Supongamos que un niño responde correctamente en el 100 por ciento de los ensayos con un terapeuta. Eso es alentador, pero no significa necesariamente que la habilidad esté plenamente establecida con distintas personas y en distintos entornos. Debemos considerar las condiciones en las que ocurrieron esas respuestas.

Tal vez el niño ha aprendido a responder a señales sutiles de ese terapeuta en particular. Tal vez los materiales siempre se colocan en el mismo orden, o quizás el terapeuta está dando ayudas sin darse cuenta. Tal vez el niño ha aprendido la rutina en ese salón, pero todavía no entiende cómo se aplica la habilidad en otros lugares.

Esas posibilidades deben examinarse antes de concluir que el niño domina la habilidad. Un buen desempeño con un adulto es una evidencia valiosa. Nos dice que el niño puede responder al menos en algunas condiciones. No nos dice que se hayan enseñado todas las condiciones relevantes.

A veces el niño realmente conoce la habilidad, pero necesita oportunidades adicionales para demostrarla en condiciones diferentes. Otras veces, descubrimos que la disposición de enseñanza original estaba apoyando sin querer respuestas que no eran completamente independientes. En cualquier caso, la información nos ayuda a tomar mejores decisiones de enseñanza.

Los datos son más útiles cuando incluyen las condiciones que rodean la respuesta. ¿Quién dio la instrucción? ¿Qué materiales se usaron? ¿Dónde tuvo lugar la enseñanza? ¿Qué ayudas se proporcionaron? ¿Cuánto tiempo tuvo el niño para responder? Registrar esos detalles puede ayudar a un equipo a ver patrones que un solo porcentaje no puede mostrar.

Las relaciones son parte del contexto de enseñanza

La relación de un niño con un adulto puede influir en qué tan cómodo, involucrado y dispuesto a responder se siente. Un niño puede estar más dispuesto a intentarlo con alguien que ha pasado tiempo jugando con él, ha notado sus intereses o ha respondido de manera consistente a su comunicación.

Esto no significa que el rapport reemplace la enseñanza. Una relación cálida no enseña automáticamente una habilidad. Sí significa que el contexto social de la enseñanza importa y que no debemos excluirlo de nuestro análisis.

Si un niño se desempeña mejor con un adulto, podemos preguntarnos qué ha aprendido ese adulto sobre el niño. ¿Le da más tiempo para responder? ¿Nota señales de inseguridad y ajusta la tarea? ¿Usa los intereses preferidos del niño para que la actividad sea significativa? ¿Da una retroalimentación más clara? ¿Se acerca al niño de una manera que resulta predecible?

El objetivo no es etiquetar a un adulto como el favorito o a otro como el problema. El objetivo es identificar prácticas útiles y ayudar al niño a construir relaciones exitosas con más de una persona apropiada.

Comparta lo que funciona

Esta es una de las razones por las que animo a los terapeutas y a otros miembros del equipo a comunicarse entre sí. Si ha descubierto que un niño responde mejor cuando usted sostiene las tarjetas en posición vertical, dígaselo a los demás adultos que trabajan con el niño. Si ha comprobado que convertir una actividad en un juego ayuda al niño a participar, comparta esa información.

Esos pequeños descubrimientos de enseñanza son valiosos. Pueden ayudar a otros adultos a ser más eficaces y evitar frustraciones innecesarias al niño. A veces una simple conversación entre terapeutas puede explicar por qué sus datos son tan distintos.

También creo que es importante abordar estas conversaciones con humildad. En lugar de suponer que otro terapeuta está haciendo algo mal, podemos preguntar: “¿Cómo estás aplicando ese programa?” o “¿Puedes mostrarme lo que has estado haciendo?”. Puede que descubramos algo útil que no habíamos considerado.

El adulto que ha tenido más éxito también puede necesitar apoyo. No basta con decir: “Conmigo sí lo hace”. El equipo necesita entender lo que está pasando para que el niño también pueda tener éxito con otras personas. Demostrar el enfoque, practicar juntos y comparar observaciones puede convertir el conocimiento individual en una práctica de enseñanza compartida.

Enseñe al niño, no solo el programa

En última instancia, el objetivo no es que un niño realice una habilidad perfectamente con un adulto en particular. Queremos que el niño use esa habilidad en las situaciones en las que importa.

Eso significa enseñar de maneras que apoyen la generalización y prestar atención cuando el desempeño cambia. Significa observar la instrucción, los materiales, el entorno, las ayudas, los tiempos y las relaciones involucradas. Significa tratar las diferencias entre adultos como información, y no como prueba de que el niño se está portando de manera difícil.

Si un niño puede hacer algo con un adulto pero no con otro, no suponga de inmediato que el niño no conoce la habilidad. Observe con atención lo que hace cada adulto y lo que el niño puede estar experimentando. Puede haber una oportunidad de enseñanza importante oculta en esas diferencias.

Y a veces lo mejor que podemos hacer es aprender del adulto que ha descubierto cómo ayudar a ese niño a tener éxito.

Referencias

- [1] Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 349–367. [<https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-349>] [2] Schreibman, L., et al. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411–2428. [<https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>]
-



Seguir aprendiendo

Open the companion resource and choose the next practical step.

<https://accessiblebehavior.com/go/why-children-can-do-something-with-one-adult-but-not-another-es>

Sobre el autor

Teacher at heart, behavior analyst, and writer, Dr. Peter Beddow has spent more than two decades helping children, families, and school teams navigate autism, behavior, trauma, and learning differences with clarity, structure, and hope. He studied English Literature and Creative Writing at Middlebury College and earned a PhD in Special Education from Vanderbilt University's Peabody College, where his work focused on fairness, learning, and access in assessment. Peter has worked as a teacher, special educator, clinical director, consultant, and board certified behavior analyst in homes, schools, and clinics. He founded Accessible Hope, a Nashville-area practice supporting diverse families, and writes and teaches practical, humane approaches to behavior and learning.

Alcance y seguridad

This article provides general educational information. It is not individualized medical, behavioral, mental-health, legal, or emergency advice. Individual support should consider the learner's communication, health, safety, disability-related needs, culture, and context.

Cómo citar este recurso

Beddow, P. (2026). Por qué los niños pueden hacer algo con un adulto, pero no con otro. Accessible Behavior.

<https://accessiblebehavior.com/go/why-children-can-do-something-with-one-adult-but-not-another-es>

Copyright © 2026 Accessible Behavior. Todos los derechos reservados.

Artículo publicado: <https://accessiblebehavior.com/resources/why-children-can-do-something-with-one-adult-but-not-another-es/>