
PROSOCIALIDAD COMO MEDIO DE INCLUSIÓN DE UN NIÑO CON CEGUERA EN 1º DE SECUNDARIA

PROSOCIALITY AS A MEANS OF INCLUSION OF A CHILD WITH BLINDNESS IN JUNIOR HIGH SCHOOL

Martha Vanessa Espejel López¹

Álvaro Jesús Pech López²

Mario Serrano Pereira³

Jorge Carlos Aguayo Chan⁴

^{1,2,3 y 4} *Universidad Autónoma de Yucatán*

Correspondencia

¹ vanessa.lopez@correo.uady.mx

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo fomentar la conducta prosocial en un grupo de primero de secundaria de una escuela pública y así favorecer la socialización positiva y la inclusión de un adolescente con ceguera, el cual al momento de la fase de diagnóstico se le notaba solo, dejado de lado en actividades dentro y fuera del salón y teniendo muy pocas interacciones con pares y maestros. La prosocialidad se define como un comportamiento voluntario destinado a beneficiar a otro (Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015). La investigación de la prosocialidad en el ámbito educativo, apunta a que existe la relación entre ésta con el mejoramiento de la conducta en estudiantes preadolescentes y adolescentes (Caprara *et al.*, 2014; Caprara, Luengo, Zuffiano, Gerbino, & Pastorelli, 2015). Se realizó un estudio pre y post-test donde se aplicó la Escala de Prosocialidad de Caprara, Steca, Zelli y Capanna (2005) complementando la medición con registros de frecuencia, posteriormente se intervino por medio de juegos cooperativos y técnicas cognitivas conductuales las cuales fueron favorecedoras ya que el nivel de prosocialidad aumento en el grupo beneficiando así la inclusión social del adolescente con ceguera.

Palabras clave:

Conducta prosocial, socialización positiva, inclusión, ceguera, adolescencia.

Abstract

This research aimed to carry out an intervention based on promoting prosocial behavior in a group of first graders of a public school and thus promote positive socialization and the inclusion of a blind adolescent who, at the time of the diagnostic observation, I noticed that he was alone, left out of activities inside and outside the classroom and having very few interactions with peers and teachers. Prosociality is defined as voluntary behavior intended to benefit another (Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015). Research on prosociality in the educational field suggests that there is a relationship between it and the improvement of behavior in pre-adolescent and adolescent students (Caprara *et al.*, 2014; Caprara, Luengo, Zuffiano, Gerbino, & Pastorelli, 2015). A Pre and Post-test study was carried out where the Prosociality Scale of Caprara, Steca, Zelli and Capanna (2005) was applied, complementing the measurement with frequency records. Subsequently, cooperative games and cognitive behavioral techniques were intervened, which were favorable since the level of prosociality increased in the group, thus benefiting the social inclusion of blind adolescent.

Keywords

Prosocial behavior, positive socialization, inclusion, blindness, adolescence

DOI: <https://doi.org/10.56342/ecip.vol13.n26.2023.12>

Recibido: 12 de agosto de 2023 Aprobado: 28 de agosto de 2023

Introducción

Las conductas prosociales de acuerdo con Eisenberg (1999), son acciones que se realizan por diversos motivos, que surgen como consecuencia de valores sociales, o la preocupación de los demás. Este mismo autor ha mencionado que conforme los niños van creciendo, aparecen más conductas altruistas ya que van teniendo mayor conciencia de su papel como agentes sociales, se van preocupando por los demás motivados por el bienestar ajeno. Sin embargo, la socialización positiva puede verse afectada por diversos factores, como son la cultura, la familia, la escuela y las características individuales de cada individuo, incluso la edad y el género forman un precedente importante para el individuo, así como también el tener alguna condición que los haga ser diversos a la mayoría del grupo sobre todo en la etapa de la adolescencia donde el pertenecer a un grupo de pares se vuelve muy significativo y como parte de esto se trata de ser similar a estos en varios sentidos ya que el tener grupo de amigos esta unido a su autoestima como lo demuestran Montes de oca y Villamarín (2017) en el cual indican como ésta ha presentado gran correlación con variables que interfieren en el grado de ajuste social y el establecimiento de relaciones interpersonales. De esta manera se evidencia su relación con el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes (Montesdeoca & Villamarín, 2017).

El contexto escolar forma un papel determinante para el desarrollo de la socialización positiva y de conductas prosociales ya que es el segundo entorno después de la familia quien puede ser promotor de conductas de ayuda, de cooperación y trabajo en equipo. El intercambio de interacciones entre iguales y entre adultos, permiten el aprendizaje de valores sociales y de conductas prosociales (Garaigordobil, 2005).

De acuerdo con los principios que guían la educación básica, la promoción de conductas prosociales, más que una sugerencia de trabajo, debe ser una realidad en cada contexto educativo ya que con esta promoción de la prosocialidad se previene cuestiones relacionadas con violencia y acoso escolar y en cambio se favorece la inclusión, la tolerancia, empatía y las cuatro "A" en lo que se refiere a derechos de la educación que mencionaba Tomasovsky (s.f., Tomayevski, 2004): 1) Aceptabilidad, 2) Accesibilidad dentro de este se encuentra la convivencia sin discriminación, 3) la Aceptabilidad en el cual se contempla el disfrute de los derechos humanos y la transformación de situaciones de desigualdad y por último la 4) Adaptabilidad que abarca todo lo relacionado con la inclusión social.

La integración educativa de acuerdo con Sánchez, Cantón y Sevilla (2010), es el resultado de la promoción de los derechos humanos de todo niño, adolescente o joven a ser educado, y se refiere a la integración de un alumno con discapacidad a la escuela regular sobre todo cuando esta no es una multidisciplinaria que requiera demasiados cuidados especiales ya que como estos mismos autores aseguran "que, a menor limitación, mayor integración" (p. 9).

En México esto es posible además en las escuelas regulares con Unidades de servicio de Apoyo a la Educación regular (USAER) que tiene como objetivo brindar la atención necesaria los alumnos que presentan una necesidad educativa especial (NEE) término que actualmente se ha remplazado por el de Necesidades Educativas Específicas (NEE), para alinearse al término utilizado en la Ley General de Educación (2019) y Estrategia de equidad e inclusión en la Educación Básica para: alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizajes, conductas y comunicación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018).

Se ha movido el término de integración hacia uno de inclusión que tiene otras implicaciones, muchas veces se suele utilizar la palabra inclusión e integración como sinónimo, sin embargo, existen diferencias notables entre ambos términos. La inclusión busca que todos y todas sean parte activa de una comunidad, aceptando sus habilidades y características para utilizarlas a su favor en lugar de ser un factor que perjudique, impida o limite, al mismo tiempo que todos aprendan en cambio por otra parte tenemos a la integración, este término hace referencia al ingreso de una o varias personas a un lugar pero sin que puedan realizar las mismas tareas, ejecutando actividades diferentes o perteneciendo a espacios exclusivos (“Diferencias entre integración e inclusión de las personas con discapacidad”, 2021). De igual manera, surge el término de Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) con el objetivo de movilizar y cambiar los paradigmas de la educación y buscar la eliminación de prácticas educativas que, con el tiempo, han generado segregación, exclusión o discriminación (Covarrubias, 2019).

A pesar de contar con leyes que apoyan la inclusión educativa el informe de la GEM 2020 advierte que las oportunidades de educación siguen estando distribuidas de manera desigual. En el informe de la UNESCO 2020 titulado Informe de seguimiento de la educación en el mundo se dice que:

Las barreras que impiden el acceso a una educación de calidad siguen siendo demasiado altas para demasiados educandos. Aun antes de la COVID-19, uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes estaba totalmente excluido de la educación. La estigmatización, los estereotipos y la discriminación hacen que a millones más se les margine dentro de las aulas. (p. 4)

En México, se ha registrado que cinco de cada 10 niños, niñas y adolescentes (NNA), entre los seis a 17 años, ha sido víctima de discriminación, ya sea por su tono de piel (40%), vivir con alguna discapacidad (24%) o pertenecer a un grupo indígena (16%); estos datos fueron recuperados de la encuesta digital “Participa”, elaborada por la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) y dado a conocer a través de la Secretaría de Gobernación en su página de internet durante el año 2017.

La inclusión no solo debe ser concebida con educar a niños con alguna condición de discapacidad o barrera específica para el aprendizaje en las escuelas ordinales sino más bien que el alumnado independientemente de su etnia, religión, raza, cultura o discapacidad tenga un entorno cómodo dentro de la escuela. “La inclusión en la educación consiste en velar por que cada educando se sienta valorado y respetado, y pueda disfrutar de un claro sentido de pertenencia” como menciona el informe de la UNESCO (2020, p. 6).

Desgraciadamente a pesar de que existen ya documentos y leyes que promueven la inclusión educativa esta no puede ocurrir por decreto, se tiene que recorrer un largo camino en donde se abran los espacios para el cuestionamiento de actitudes y mentalidades que suelen ser predominantes y donde abunda la ignorancia sobre saber cómo intervenir, sin embargo, hay grandes esfuerzos que tienen que ser legitimados a pesar de los límites y empezar a proponer intervenciones y retroalimentarlas para hacer viable la efectividad al ideal de la educación inclusiva en donde se acepte la diversidad y así entonces solo tendríamos que hablar de convivencia en vez de hablar de inclusión (De Beco, 2018).

Entre las intervenciones que han abonado a la sana convivencia está el fomento de actitudes incluyentes en como relacionarse con correspondencia,

reciprocidad, tolerancia, comunicación y cooperación entre los participantes del aula inclusiva. Es por esto por lo que se debe intervenir en la promoción positiva de todas estas actitudes y conductas prosociales que promuevan la convivencia que ayude al alumnado a ejercer una responsabilidad social que tienen no solamente con sus compañeros de grupo, si no con todas las personas con las que interactúan en su vida social.

Es por todo esto que la importancia de ir probando intervenciones que abonen en este sentido es relevante y pueden producir cambios a futuro, ciudadanos que fomentan siempre políticas sociales que favorezcan los derechos de todos y todas las personas y generar una cultura verdaderamente incluyente.

Juegos cooperativos

El juego es un factor importante para la preparación a la vida social del niño y adolescente, se aprende solidaridad, se despierta el ingenio, se afirma la voluntad y se perfecciona la paciencia. El juego cooperativo es un juego que además no pone en competencia y rivalidad a los estudiantes si no todo lo contrario se esfuerzan por conseguir los mismos objetivos y por lo tanto se trata de ganar o perder en conjunto. Son juegos que buscan disminuir las agresiones y el trato hostil y en cambio tratan de promover la sensibilización, la empatía la conexión emocional con el otro, la cooperación y la comunicación, facilitando así el encuentro como dice Pérez (1998, p. 1) “Las personas juegan con otros, no contra otros, juegan para superar desafíos y obstáculos no para superar a los otros”.

Es por esto que se eligieron este tipo de juegos para la intervención ya que favorecen elementos que conforman la conducta prosocial, ya que como afirma Garaigordobil (2011) el objetivo no es ganar, más bien de reafirmar la confianza lo cual ayuda a la autoestima y además lo propone como un medio para que se den la conducta prosocial ya que la autora afirma que las experiencias cooperativas través de aprendizajes de forma lúdica de enseñanza ven favorecido aspectos de comunicación, ayuda, resolución de conflictos, etc., producto de años de investigaciones amplias sobre el tema.

Estrategias y técnicas cognitivo-conductuales

La razón por la cual se incluyeron estrategias cognitivas es porque el desarrollo cognitivo de los adolescentes permite la autorregulación de sus actuaciones, y hace que sus actuaciones tengan un procesamiento de la información más racional, se trabajó por esto de igual manera ya que los estudiantes tuvieran mejores tiempos de atención, mejores aprendizajes a través de una semáforo que ayudaba a regular su tiempo se dé inicio de una tarea y les advertía cuando estaba a punto de acabarse el tiempo para ésta, así como también se hicieron cambios de estímulos como cambios de lugar dentro del aula con el fin de ayudarles en la regulación de la conducta y tener la posibilidad de convivir y conocer a más compañeros ya que como lo evidencia la investigación llevada a cabo por Inglés, Cándido, Martínez y García (2013) sobre conducta prosocial y estrategias de aprendizaje. En este mismo estudio se afirma que los alumnos que están aislados o con retraimiento social normalmente muestran una relación directa con unos niveles bajos de conducta prosocial, dificultades para prestar

atención y gestionar el tiempo de forma correcta (Cao & Su, 2007; Cluver & Gardner, 2006).

Además se incorporaron intervenciones conductuales para modificar comportamientos como el uso de reforzadores sociales y positivos, el modelado de conductas más adaptativas e intervenciones cognitivas como por ejemplo cuando se llegaba a la parte del debate o conclusión de ciertas dinámicas como las de vendarse los ojos y caminar por obstáculos sin ayuda y con ayuda y notar la diferencia para cambiar pensamientos desadaptativos como “*no necesito ayuda por qué debo ser independiente*” que eran creencias que se tenían por parte del joven con el que se intervino, que le impedían relacionarse con sus compañeros y a estos con él, por pensamientos más adaptativos como “no lo puedo hacer todo solo y no tiene nada de malo pedir ayuda y recibirla” cuando alguien me ve en dificultades y abrir nuevas posibilidades de relación ya que los demás a pesar de no tener una ceguera si podían tener otras dificultades en su aprendizaje o en su vida en donde igual se veían como el joven con el que se intervino como necesitados de la cooperación o solidaridad de los demás.

Por último, cabe mencionar que para la realización de estos estudios se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas: ya que se obtuvo el consentimiento de las autoridades correspondientes tanto de la dirección como de los padres de familia y del propio grupo con el que se trabajó de llevar a cabo esta intervención. Garantizando el manejo ético de la información obtenida, manteniendo el anonimato con el fin de proteger la identidad.

Desarrollo de la investigación

La investigación se realizó en una secundaria pública de la ciudad de Mérida Yucatán. Esta escuela cuenta con 12 salones que incluyen los tres grados de secundaria, cada grado cuenta con cuatro grupos, dentro de la escuela se cuenta con un departamento de USAER donde hay una licenciada en educación especial, un trabajador social, una terapeuta de lenguaje y una psicóloga. La única figura de planta es la Licenciada en educación especial la que acude todos los días al plantel los demás van 1 o 2 veces por semana, además, la escuela esta insertada dentro del programa de “Cuenta conmigo” que incluye el trabajo de una psicóloga que acude tres veces por semana a la secundaria para apoyar al estudiantado y a llevar a cabo las temáticas del programa que representa.

El aula donde se trabajó esta investigación fue el primero de secundaria “D” con 27 estudiantes, de los cuales 13 son varones y 14 son mujeres, no es un estudio experimental ya que la muestra no fue elegida al azar si no fue a conveniencia y de manera intencional ya que en ella se encontraba un joven con ceguera y un salón que se reportaba poco integrado socialmente y con algunas conductas disruptivas por lo que se solicitó se trabajará ahí.

Al alumno con ceguera le llamaremos JHU por cuestiones de confidencialidad. Él durante la fase de diagnóstico se le observaba apartado del grupo, al entrevistar a la licenciada en educación especial y la maestra titular para conocer un poco más el caso, ambas comentaron que JHU era un joven que no quería verse diferente y en el intento por ser autónomo e independiente todo lo quería hacer sin ayuda lo que lo separaba mucho de los demás que no sabían cómo interactuar con él si no era para ayudarlo y él no se los pedía ni los dejaba mucho hacerlo, al ser cuestionado sobre el por qué no se deja ayudar, expresa que no quiere ser una carga para los demás. Otras

de las conductas que se registran y se observan en esta fase es que no participa en las actividades extraescolares, durante el receso o las horas libres se la pasa dentro del salón o se sienta en el arriate de la puerta pasando desapercibido. El grupo ha dejado de intentar interactuar con él y no hay tampoco por parte de los maestros actividades donde fomenten la integración del niño con los compañeros incluso los maestros casi no lo llaman ni le piden su participación.

El estudio incluyó tres fases:

Fase 1. Diagnóstico. Duró un mes en realizarse, se hicieron entrevistas semiestructuradas a informantes claves, en este caso la Licenciada en educación especial, la maestra titular y a el mismo niño con Ceguera. Se hicieron registros de observación de frecuencia para medir las veces que JHU mantiene algún tipo de interacción con sus compañeros y estos con él. Se aplicó a todo el grupo la Escala de Prosocialidad de Caprara, Steca, Zelli y Capanna (2005) en su versión traducida al español (población chilena) de Mieres, Salvo, Denegri (2019). Dicha escala permite medir conductas prosociales en adolescentes y adultos mediante un puntaje total. La escala consta de 16 ítems para responder mediante una escala tipo Likert de 5 opciones, que van desde nunca/casi nunca a siempre/casi siempre y con un alfa de Cronbach de .84 se divide en factores de ayuda, compartir, empatía y cuidados hacia el otro, pero cada uno contribuye al puntaje total de la prueba que es sobre presencialidad (Rodríguez *et al.*, 2017). Además, se realizó una pregunta más aparte de las escalas con las mismas opciones de respuesta tipo Likert que pregunta acerca de si se considera una persona que sabe cómo tratar a una persona que padece alguna discapacidad

Fase 2. Se diseñó una intervención basada en ella juego cooperativo y en estrategias y técnicas basadas en el enfoque cognitivo conductual. Esta fase duró aproximadamente tres meses y se aplicó un taller con actividades de integración basada en juegos cooperativos y en estrategias y técnicas cognitivo-conductuales.

Fase 3. Que consistió en aplicar el Postest y continuar haciendo registros de observación, analizar los resultados y hacer las recomendaciones a la escuela, así como hacer un cierre con el grupo.

Objetivos

Promover la prosocialidad en un grupo de primer grado de secundaria y aumentar las interacciones positivas con uno de sus miembros que tienen ceguera.

Objetivos específicos.

Identificar el nivel de conducta prosocial en un grupo de estudiantes de primer grado de secundaria antes de una intervención basada en juego cooperativo y técnicas cognitivo-conductuales.

Identificar el nivel de conducta prosocial en un grupo de estudiantes de primer grado de secundaria después de una intervención basada en juego cooperativo y técnicas cognitivo-conductuales.

Determinar si aumentaron las interacciones del grupo con un compañero que tiene ceguera después de una intervención basada en juegos cooperativos y estrategias y técnicas cognitivo -conductual.

Metodología

El estudio tiene un diseño cuasi-experimental, este tipo de estudio consiste en escoger los grupos en los que se prueba una variable, sin ningún tipo de selección aleatoria o proceso de pre-selección, es Pre test y Post test con un solo grupo.

Para llevar a cabo esta investigación se plantearon las siguientes preguntas:

1.- ¿Cuál es el nivel de interacciones positivas con un miembro del grupo con ceguera un grupo de primer grado de secundaria de una escuela pública de Mérida Yucatán antes de una intervención basada en juego cooperativa y estrategias y técnicas cognitivo-conductuales?

2.- ¿Cuál es el nivel de interacciones positivas con un miembro del grupo con ceguera un grupo de primer grado de secundaria de una escuela pública de Mérida Yucatán después de una intervención basada en juego cooperativa y estrategias y técnicas cognitivo-conductuales?

3.- ¿Existe mayor frecuencia en las interacciones positivas entre los miembros del grupo de primer grado de secundaria y uno de sus miembros con ceguera después de una intervención basada en juegos cooperativos y estrategias y técnicas cognitivo-conductuales?

4.- ¿Cuál es el nivel de conducta prosocial en un grupo de primer grado de secundaria de una escuela pública de Mérida Yucatán antes de una intervención basada en juego cooperativa y estrategias y técnicas cognitivo-conductuales?

5.- ¿Cuál es el nivel de conducta prosocial en un grupo de primer grado de secundaria de una escuela pública de Mérida Yucatán después de una intervención basada en juego cooperativa y estrategias y técnicas cognitivo-conductuales?

Hipótesis

Hi. Existe una diferencia estadísticamente significativa en la conducta prosocial en un grupo de primer grado de secundaria de una escuela pública de Mérida Yucatán después de una intervención basada en juego cooperativa y estrategias y técnicas cognitivo-conductuales.

Ho. No existe una diferencia estadísticamente significativa en la conducta prosocial en un grupo de primer grado de secundaria de una escuela pública de Mérida Yucatán después de una intervención basada en juego cooperativa y estrategias y técnicas cognitivo-conductuales.

Las variables

VD. Prosocialidad. Definición conceptual: Los comportamientos pro-sociales se definen como conductas voluntarias hacia la ayuda a los otros (Caprara & Steca, 2005) que pueden realizarse con o sin motivación altruista. Acciones de este tipo tales como compartir, donar, cuidar, confortar y ayudar son consideradas beneficiosas para las relaciones sociales y el bienestar personal.

Definición Operacional: El puntaje obtenido en la escala de prosocialidad de Caprara y Steca (2005).

VD Interacciones Positivas. Definición conceptual: comprende acciones de ayuda, cooperación e intercambio y altruismo en las relaciones afectivas y el cumplimiento de las normas sociales (Martorell, Gonzalez, Ordóñez & Gómez, 2011).

Definición operacional: cada vez que alguien del grupo inicia o mantienen una convivencia pacífica y /o de ayuda mutua, así como empatía, intercambio de palabras, resolución de alguna duda, pedir algo prestado por favor o darlo cuando se le solicita a JHU.

VI Intervención basado en juego cooperativo y estrategias y técnicas cognitivo y conductuales:

Definición conceptual. Juego que no pone en competencia y rivalidad a los estudiantes si no todo lo contrario se esfuerzan por conseguir los mismos objetivos y por lo tanto se trata de ganar o perder en conjunto.

Herramientas que se enfocan en la modificación de pensamientos y comportamientos para que el niño o estudiantes en este caso adquieran nuevas formas de pensar y actuar de manera más adaptativa (Sank & Shafer, 1991).

Definición operacional. Acciones que se hicieron a través de talleres basados en juegos cooperativos que está basado en una actividad de cada módulo o bloque temático dividido de la siguiente forma como muestra la tabla 1 en donde se brindaban actividades diversas como de empatía, asertividad, la importancia de trabajar en equipo un juego de sensibilización a las diferencias y en concreto a la ceguera y otras estrategias como la del semáforo, los reforzadores sociales, técnicas de regularización emocional, confrontación con ideas irracionales acerca de las diferencias y la inclusión la elaboración de un reglamento interno hecho en cooperación, esto se hacía tres veces por semana a lo largo de los meses de marzo, abril y la mitad del mes de mayo y se reforzaban positivamente las conductas prosociales.

Estructura del programa

Tabla 1:
Estructura del programa “juegos cooperativos”

Módulo	Técnicas	Estrategias
Módulo 1	Técnicas de integración y convivencia social Fomentando la ayuda, compartir, empatía y cuidados hacia el otro	Yo soy Mi país es ... Comunicación efectiva (teléfono descompuesto) Crucigrama de operaciones “Uno para todos y todos para uno “
Módulo 2	Técnicas y estrategias de autorregulación emocional y atencional. Fomentando la ayuda, compartir, empatía y cuidados hacia el otro	Nuestra Musicología (<i>play list</i>) 1,2 y 3 y me toco una parte del cuerpo es para seguir instrucciones y poner atención. Semáforo de productividad Cambios de estímulos cambiando de lugares para interactuar con personas diferentes.

Módulo 3	Sensibilización a la diversidad Fomentando la ayuda, compartir, empatía y cuidados hacia el otro	Lazarillo de Tormes, Todos nos vendamos los ojos. Carrera de relevos Confrontando ideas erróneas sobre la diversidad y la inclusión Conducta prosocial y juegos cooperativos (código secreto) Rally cooperativo (búsqueda del tesoro) Carteles donde cuentan cuando ayudan a otros en especial a JHU. y de recordatorio de los temas vistos
Otras estrategias	Elaboración del reglamento interno	Productividad dentro del salón: Hagamos juntos nuestro reglamento

Análisis y procedimiento estadístico

Para este trabajo de investigación se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 22) para el análisis estadístico de datos. Al tratarse de un análisis pre-post, se utilizó la prueba *t de Wilcoxon*, es así como mediante el análisis estadístico realizado se determinó la efectividad del programa propuesto, comparando los resultados entre el Pretest y el Postest.

Resultados

En la tabla 2 se presentan los puntajes obtenidos por los participantes en cuanto a la frecuencia de interacciones positivas entre los miembros del grupo con uno de los miembros que padece de ceguera.

Para contestar la pregunta acerca de ¿Cuál es la frecuencia de interacciones positivas antes y después de una intervención basado en juego cooperativo y estrategias y técnicas cognitivo-conductuales en un grupo de primero de secundaria con uno de sus miembros que padece ceguera?

Tabla 2.

Tabla de porcentaje frecuencia de interacciones positivas del grupo con JHU antes y después de una intervención.

Promedio de frecuencia antes de la intervención	Promedio de frecuencia después de la intervención	Porcentaje de mejoría en las interacciones.
13.3 %	45%	31.7%

Como nos podemos dar cuenta el porcentaje de interacciones positivas en el grupo con JHU mejoro un 31.7% entre el mes de febrero que fue el diagnóstico y las

interacciones en promedio registradas en el mes de mayo que fue cuando finalizó la intervención.

En la tabla 3 se presentan los puntajes pre y post de la batería de prosocialidad y que nos ayuda a responder la pregunta sobre si hubo una mejoría en cuanto al nivel de conducta prosocial después de una intervención basada en juego cooperativo y estrategias y técnicas cognitivo-conductuales y si esta fue significativa.

Tabla 3.

Análisis de diferencias en la prosocialidad antes y después de la intervención.

	Pretest		Posttest		T	p
	M	DS	M	DS		
Prosocialidad	3.42	0.64	3.85	0.69	3.29	.001***

Adicionalmente, en la tabla 4 se reportan los análisis descriptivos en términos de porcentajes en cada una de las dimensiones de la escala de prosocialidad antes y después de la intervención. Nos podemos dar cuenta que ayuda, compartir, empatía y cuidados aumento la media en el posttest en cada uno de los factores que componen la prosocialidad, pero sobresaliendo el de cuidados que fue el que más aumentó.

Tabla 4.

Resultados del pre y del post de la escala de prosocialidad de Caprara, Steca, Zelli y Capanna (2005).

Pretest					Posttest				
Ayuda	Compartir	Empatía	Cuidados	Total prosocialidad	Ayuda	Compartir	Empatía	cuidados	Total prosocialidad
63.70%	60.74%	59.26%	56.30%	59.9%	72.59%	68.15%	71.11%	69.63%	70.37%

A lo referente con la conducta adicional sobre si percibían como personas que sabían tratar a una persona con discapacidad , nos muestra la tabla 5 que también mejoro esta percepción y que un mayor número de ellos de manera más frecuente que antes de la intervención se percibían como alguien que sabía tratar a una persona con discapacidad.

Tabla 5.

Diferencias de las medias ante la pregunta si se consideran una persona que sabe tratar a una persona con discapacidad.

	Pretest	Posttest
	M	M
Tratar alguien con discapacidad	3.40	4.81

Conclusiones

A partir de los datos obtenidos sobre el nivel de conducta prosocial, se puede afirmar que efectivamente se logró incrementar la conducta prosocial de los adolescentes que cursan el primer grado de secundaria en un colegio público de la ciudad de Mérida Yucatán, a partir de la aplicación de una intervención “juegos cooperativos” que incluye talleres divididos en módulos que contenían diversas actividades cooperativas, y estrategias basadas en técnicas cognitivo-conductuales.

Esta conclusión se determinó a partir de los datos que se exponen en resultados, donde la información presentada sostiene que los puntajes que el grupo experimental obtuvo en la escala de prosocialidad fue mejor en cada uno de los factores aunque arroja un puntaje total de 59.9 % en prosocialidad en el pretest y de 70.37% y si vemos los factores de ayuda, compartir, empatía y cuidados fue el factor de cuidados donde se mostró una mejoría mayor seguida por la empatía, después ayuda y por último la de compartir pero aclarando que cada una aporta a la prosocialidad.

En cuanto a la mejoría en la frecuencia de interacciones positivas también pudimos observar como esta se presentó de manera mucho más frecuente que en la fase de diagnóstico lo cual nos comprueba que trabajar a través de juegos cooperativos en sensibilizar a los otros sobre la condición del compañero y ser empáticos gracias a las actividades y dinámicas de los talleres y darse la oportunidad de estar atento no solo a las necesidades propias si no de los demás va llevando al estudiantado a conseguir un comportamiento Prosocial que Según Seligman (2003) en Martínez y Borda (2020) es un indicador del desarrollo positivo. La presencia de bienestar y felicidad en el sujeto que se logra de aprender jugando y con dinámicas divertidas que salen un poco de la rutina generan nuevas dinámicas de relación entre los compañeros y compañeras facilita su percepción de los demás y el poder involucrarse, en mayor medida, en actividades grupales y en situaciones en las que se requiera la cooperación entre allegados y con los que no lo son, promueve el respeto entre seres humanos, la ayuda y el compañerismo.

En cuanto a las interacciones positivas en el grupo con el compañero con ceguera mejoró y JHU entendió que a veces necesitamos unos de los otros se recomendó seguir fomentando el trabajo en equipo dentro del aula con los maestros ya que esta estrategia es la que más favoreció a que JHU se integrara e interactuara con los miembros del salón. Un aspecto muy importante es crear vínculos entre maestros y estudiantes donde la relación sea cordial y se reconozcan sus aciertos, pero siempre en un trato respetuoso y donde se enmarquen las conductas bajo un reglamento que se cumpla y se recuerde apoyando los alumnos en la autorregulación y se refresquen los aprendizajes con alguna actividad divertida y fuera del aula para que sea un momento especial atraiga su atención y reconozcan su importancia y haga de este un aprendizaje significativo.

Referencias

- Caprara, G., & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 191-217. <https://guilfordjournals.com/doi/10.1521/jscp.24.2.191.62271>
- Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P., Zuffiano, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA School-Based Program. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2211-2229.
- Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P., Bridgall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence and school based intervention. *International Journal behavioral Development*, 38 (4). <https://doi.org/10.1177/0165025414531464>
- Cao, F. y Su, L. (2007). Internet addiction among Chinese adolescents: prevalence and psychological features. *Child: Care, Health and Development*, 33(3), 275-281.
- de Beco, G. (2018). The right to inclusive education: Why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, 14(3), 396-415
- Covarrubias, P.P. (2019) Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- De Beco, G. (2018). The right to inclusive education: Why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, 14(3), 396-415. <https://www.cambridge.org/core/journals/international-journal-of-law-in-context>
- Eisenberg, N. (1999). Infancia y conductas de ayuda. España. Morata
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. In M. Lamb & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental science. Volume 3. Socioemotional Processes* (7°, pp. 610-656). New Jersey: Wiley
- Garaigordobil, M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover conducta prosocial y prevenir la violencia. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Dirección general de educación, formación profesional, e innovación educativa. Centro de investigación y documentación educativa.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011) Empatía y Resolución de conflictos durante la infancia y adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 255-266. Recuperado de http://www.Scielo.org.col/SciELO.php2pid=S0120_05392011000200005&serp=sci-arttext
- Inglés, C. J., E. Martínez-González, A., & García-Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53.
- Martorell, C., Gonzalez, R., Ordóñez, A., & Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta prosocial y su relación con variables de personalidad y socialización. Universidad de Valencia. Facultad de psicología, 35-50. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645440003.pdf>
- Martínez Sangalle, M. C., Borda, X. (2020) Programa para incrementar la conducta pro-social en pre-adolescentes de la ciudad de "El Alto" Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 19(19), 77-92. Recuperado en 26 de junio de 2023, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2020000100005&lng=es&tlng=es.
- Mieres Chacaltana, M. , Salvo -Garrido, S., Denegri-Coria, M. (2019). Evaluación de la escala de Prosocialidad de Capra, Steca, Zelli y Capanna en Estudiantes Universitarios Chilenos.
- Montesdeoca, Y. A., & Villamarín, J. S. (2017). Autoestima y habilidades sociales en los estudiantes de segundo de bachillerato de la unidad educativa "Vicente Anda Aguirre" Riobamba, 2015-2016. Tesis de Diploma. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.
- Rodríguez, L., Mesurado, B., Oñate, M., Guerra, P., & Menghi, S. (2017). Adaptación de la escala de prosocialidad en adolescentes argentinos. *Revista Evaluar*, 177-187. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5794/4/adaptacion-escala.pdf>
- Sank, L. y Shafer, C. (1991). Manual del terapeuta de terapia cognitivo-conductual. España: Descleé de Brower.
- Sánchez, P., Cantón, B y Sevilla, M.D. (2010). Comprendiendo la educación especial. México: Manual Moderno.
- Seligman, M. (2003). La auténtica felicidad. Barcelona, España: Vergara.
- Secretaría de Educación Pública (2018), Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México, SEP.

-
-
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, <niños y Adolescentes (2020).Estrategia Nacional para la primera infancia. <https://www.gob.mx/sipinna/documentos/estrategia-nacional-de-atención-a-la-primer-infancia-enapi>
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, <niños y Adolescentes (2020).Estrategia Nacional para la primera infancia.<https://www.gob.mx/sipinna/documentos/estrategia-nacional-de-atención-a-la-primer-infancia-enapi>.
- Tomasevski, Katarina (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista IIDH, vol. 40, 2004, pp. 341-388. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>