



Pensamiento Psicológico

ISSN: 1657-8961

revistascientificasjaveriana@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

Zuluaga-Lotero, Ana María; Arias-Gallo, Lina María; Montoya Gómez, Marcela
Proyecto Mosqueteros: una propuesta de intervención en el aula para favorecer los
procesos de inclusión escolar

Pensamiento Psicológico, vol. 14, núm. 1, 2016, pp. 77-88

Pontificia Universidad Javeriana

Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80144041006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Proyecto Mosqueteros: una propuesta de intervención en el aula para favorecer los procesos de inclusión escolar¹

Ana María Zuluaga-Lotero², Lina María Arias-Gallo³, Marcela Montoya Gómez⁴
Fundación Integrar, Medellín (Colombia)

Recibido: 15/05/2015

Aceptado: 20/11/2015

Resumen

Objetivo. El presente trabajo buscó evaluar si el proyecto *Mosqueteros*, diseñado para generar ambientes sociales adecuados para la inclusión escolar, aumentaba la interacción entre pares con y sin deficiencias cognitivas y si aumentaba las conductas prosociales de niños. **Método.** Se realizaron dos pruebas piloto para responder al anterior objetivo. La primera evaluó si jóvenes entre los 11 y 18 años, con y sin deficiencias cognitivas aumentaban su participación e interacción con pares después de recibir entrenamiento para relacionarse positivamente con estudiantes con discapacidad. La segunda evaluó 29 estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa pública de Medellín para establecer si el proyecto *Mosqueteros* aumentaba sus conductas prosociales. **Resultados.** En ambas pruebas piloto se encontró que *Mosqueteros* aumentó las oportunidades de interacción adecuada y la conducta prosocial entre pares, favoreciendo el clima del aula y la inclusión escolar de los jóvenes con discapacidad. **Conclusión.** El proyecto en mención parece ser una estrategia adecuada para el desarrollo de conductas prosociales en los estudiantes que participaron en el estudio, así como para procurar ambientes de aprendizaje seguros y enriquecidos para la inclusión de niños y jóvenes con y sin discapacidad cognitiva.

Palabras clave. Inclusión educativa, estudiantes con necesidades educativas especiales, conducta prosocial, aprendizaje cooperativo.

Project Musketeers: A Proposal of Intervention in the Classroom to Favor the Scholar Inclusion Processes

Abstract

Objective. This work intended to evaluate if the Musketeers project, designed to generate adequate social environments for social inclusion, would increase the interaction among peers with and without cognitive deficiencies and if it would increase the pro-social conducts of children. **Method.** Two pilot samples were done to comply with the previous objective. The first one evaluated if youngsters between 11 and 18 years of age, with and without cognitive deficiencies, increased their participation and interaction with their peers after

¹ Este trabajo ha sido avalado y financiado por Fundación Integrar.

² Psicóloga

³ Licenciada en educación especial

⁴ Magíster en trastornos del espectro autista. Carrera 66 b 32-28, Medellín, 2657517. Correo de correspondencia: marcela.montoya@fundacionintegrar.org

receiving training to relate positively with students with incapacity. The second one, evaluated 29 second grade students of a public school of Medellín to establish if the Musketeers project increased their pro-social activities.

Results. Both pilot samples showed that Musketeers increased the opportunities of adequate interaction and pro-social conduct among peers favoring the class environment and the scholar inclusion of youngsters with incapacity. **Conclusion.** The mentioned project seems to be an appropriate strategy for the development of pro-social conducts in students who participated in the study and attempting to create a safe and improved learning environment for the inclusion of children and youngsters with and without cognitive incapacity.

Keywords. Scholar inclusion, students with special scholar needs, pro-social conduct, cooperative learning.

Projeto Mosqueteiros: uma proposta de intervenção na sala de aula para favorecer os processos de inclusão escolar

Resumo

Escopo. O presente trabalho procurou avaliar se o projeto Mosqueteiros, desenhado para gerar ambientes sociais adequados para sua inclusão escolar, poderia aumentar a interação entre pares com o sem deficiências cognitivas e se poderia aumentar as condutas psicossociais das crianças. **Metodologia.** Foram realizadas duas provas piloto para responder ao anterior objetivo. A primeira avaliou o possível aumento na sua participação e interação com pares de jovens entre os 11 e 18 anos de idade com e sem deficiências cognitivas, depois de receber um treinamento para se relacionar positivamente com estudantes com deficiência. A segunda avaliou 29 estudantes de segundo grado de escola primária pública de Medellín, Colômbia, para estabelecer o possível aumento das suas condutas psicossociais graças ao projeto Mosqueteiros. **Resultados.** Em ambas provas piloto foi achado que Mosqueteiros aumentou as oportunidades de interação adequada e a conduta pro-social entre pares, favorecendo o clima na sala de aula e a inclusão escolar dos jovens com deficiência. **Conclusão.** O projeto parece ser uma estratégia adequada para o desenvolvimento de condutas pro-sociais nos estudantes que participaram no estudo e para a procura de ambientes de aprendizagem seguros e enriquecidos para a inclusão de crianças e jovens com e sem deficiência cognitiva.

Palavras-chave. Inclusão educativa, estudantes com necessidades educativas especiais, conduta pro-social, aprendizagem cooperativa.

Introducción

La Constitución Política de Colombia de 1991 declaró que la atención educativa de las personas en situación de vulnerabilidad es una obligación del estado, consta además en las leyes 115 de 1994, 361 de 1997 y 715 de 2001, en los decretos reglamentarios 1860 de 1994 y 2082 de 1996 y la resolución 2565 de 2003 (República de Colombia, 1994, 1997, 2001, 2003, 2009), entre otros; siendo normas estructuradas mediante política pública de discapacidad (Conpes 80 de 2004; República de Colombia, 2004). Los estados internacionales también reconocen la erradicación de cualquier forma de discriminación contra las personas con discapacidad (Organización

de los Estados Americanos [OEA], 1999), la igualdad de oportunidades (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1993) y la ampliación del concepto de universalidad de los Derechos Humanos (Conferencia Mundial de Derechos, Viena 1993) que se hizo explícita en el artículo 21 de la convención de derechos de las personas con discapacidad, la cual fue ratificada por parte del gobierno colombiano a través de la ley 1346 de 2009 (República de Colombia, 2009).

De lo anterior, se desprende la transformación del sistema de educación formal en Colombia, bajo el enfoque de educación inclusiva; esto implica reconocer la diversidad humana y que todos los niños, jóvenes y adultos de una comunidad puedan estudiar juntos y gozar de igualdad de

oportunidades. Sin embargo, las instituciones educativas aún no están preparadas para brindar a los niños y jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA) y/o con trastorno del desarrollo intelectual (TDI) las condiciones que les permitan realizar un proceso adecuado de inclusión escolar, por lo cual terminan vulnerados en su derecho a la participación y en muchas ocasiones siendo víctimas de situaciones de violencia escolar.

Lo anterior es preocupante si se tiene en cuenta la evidencia internacional que indica que los estudiantes con NEE tienen el doble de probabilidades de estar involucrados como víctimas o perpetradores en casos de bullying respecto de los estudiantes sin NEE (Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2010). Lo anterior lo explica Cerezo y Sánchez (2010) de la siguiente manera: “los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo pueden verse más implicados como víctimas, ya que pueden estar menos integrados socialmente, no tienen protección de sus iguales y presentan una actitud pasiva ante las actuaciones de los agresores” (p. 1019).

La situación de victimización genera un impacto devastador en el desarrollo general, afectando las diferentes áreas de desempeño de una persona y restándole calidad de vida. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS), determina que la calidad de vida depende, en parte, de la participación o incorporación de la persona en actividades apropiadas para su desarrollo social, recreacional, así como de la construcción de habilidades cognitivas y sociales. De acuerdo con la OMS, los indicadores de calidad de vida incluyen bienestar emocional, material y físico; las relaciones interpersonales, la ausencia de dolor y malestar, la autoestima, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos individuales. Bajo este planteamiento, la experiencia de ser intimidado tiene el potencial de deteriorar todos estos elementos de la calidad de vida (Román y Murillo, 2011).

Para dar respuesta a esta problemática, autores como Thomas, Walker y Webb (1998) desarrollaron una estrategia en la escuela llamada el “círculo de amigos”. Se basa en la creación por parte de un grupo de compañeros, de un centro de apoyo voluntario a alumnos que tienen pocos amigos en la escuela, que acaban de llegar al centro o que tienen dificultades para relacionarse; es una estrategia que pretende prestar ayuda al alumno y concientizar a los demás compañeros de la necesidad de ayuda

de algunas personas, así como su compromiso con ellas. Dicha estrategia ha sido usada satisfactoriamente con personas con discapacidad (Whitaker et al., 1998) y también con personas aisladas socialmente por dificultades emocionales, problemas de comportamiento, víctimas de acoso y personas con TEA.

Por su parte, Garaigordobil (2003) planteó que mediante la práctica de juego cooperativo en las aulas se logran beneficios en el desarrollo de la personalidad, a través del aprendizaje de valores sociales y morales y el aprendizaje de conductas prosociales tales como dialogar, tolerar, dar, ayudar, cooperar, entre otras. Por otra parte, Slavin (1999) afirma que el aprendizaje cooperativo mejora positivamente las relaciones entre los alumnos con necesidades especiales y normotípicos. Según este autor “este método puede salvar las barreras a la amistad y la interacción” (Slavin, 1999, p. 35).

Teniendo en cuenta los anteriores estudios y su efectividad para favorecer las relaciones entre pares, la Fundación Integrar, organización privada, sin ánimo de lucro, ha diseñado un programa para mejorar la inclusión, el desarrollo humano y la calidad de vida de personas con diversidad en su desarrollo cognitivo, a través del diseño y ejecución de planes que garanticen a niños y jóvenes su aprendizaje y participación en los diferentes entornos y actividades de la institución educativa a la que asisten. En el año 2010, esta fundación diseñó el proyecto *Mosqueteros*, basado en el desarrollo de prácticas educativas justificadas en la metodología de aprendizaje cooperativo, el cual se fundamenta en que los estudiantes construyan, descubran, transformen y compartan el conocimiento en un proceso social que solo tiene lugar a través de la interacción, la interdependencia y responsabilidad individual. Además, considera que el esfuerzo del docente debe apuntar a desarrollar las aptitudes y los talentos de sus estudiantes, a lograr que cooperen y construyan comprensiones y conocimientos compartidos. En este sentido, los docentes tienen que ser capaces de construir relaciones afectuosas y comprometidas con sus estudiantes, sean niños o jóvenes, además de crear las condiciones necesarias para que ellos puedan construir relaciones similares con sus compañeros. Lo anterior le implica a los docentes realizar cambios y modificaciones en sus prácticas educativas que posibiliten a los estudiantes adquirir conceptos académicos, al tiempo que desarrollan conductas socialmente aceptadas y aprenden a comportarse según valores

que fomenten el respeto por la diversidad. Esta visión supone concebir los anteriores ajustes como oportunidades de aprendizaje para todos.

A continuación, se describe una prueba piloto de la experiencia de implementación del proyecto *Mosqueteros* para aumentar las oportunidades de participación e interacción social de los estudiantes con discapacidad y desarrollar conductas prosociales en todos los estudiantes, tanto aquellos con discapacidad como con un desarrollo esperado. Esta prueba piloto constó de dos momentos de evaluación que se describen a continuación.

Primer momento

Método

Diseño.

Se realizó una prueba piloto del programa *Mosqueteros* empleando un diseño exploratorio, de tipo descriptivo con preprueba y posprueba, durante los años 2010 y 2011.

Participantes.

La prueba piloto del proyecto *Mosqueteros* se desarrolló en dos instituciones educativas privadas de la ciudad de Medellín. La selección de ambas instituciones respondió a un muestreo no probabilístico, por considerarse instituciones que brindan a sus estudiantes una educación semi-personalizada, con 15 a 20 estudiantes por salón, con currículos flexibles y a las que asistían jóvenes con alguna discapacidad cognitiva, ya fuera TEA o TDI. Además, los jóvenes con discapacidad, participantes en este estudio se encontraban vinculados a un programa de apoyo a la inclusión de la Fundación Integrar.

En la primera institución participaron dos aulas, una del grado sexto con 21 estudiantes y otra de noveno grado con 19 estudiantes, en las que se encontraban incluidos dos jóvenes con TDI moderado, de 11 y 16 años, respectivamente. En la segunda institución también participaron dos aulas, una del grado séptimo con 15 estudiantes y otra del grado décimo con 16 estudiantes. En esta segunda institución participaron tres estudiantes con discapacidad, un joven con TEA grado uno (requiere ayudas pero no notables) de 13 años que cursaba séptimo y dos jóvenes que cursaban

décimo, uno de ellos con TEA grado uno y 18 años, y el otro con TDI leve, de 16 años.

Por su parte, el grupo control lo conformaron 12 estudiantes de las dos instituciones, de los grados en los que se encontraban cursando los participantes con alguna discapacidad cognitiva; estos fueron seleccionados por sus docentes y compañeros de clase como estudiantes con una popularidad alta o media para interactuar con ellos y por ser seleccionados por pares para realizar actividades grupales.

Instrumentos.

Se diseñó un protocolo de observación con el cual se registró la frecuencia de participación e interacción en el aula de los participantes del estudio, tanto los estudiantes con alguna dificultad cognitiva como aquellos que conformaron el grupo control. Este registro se realizó antes, durante y al finalizar el proyecto. En el registro inicial y durante la formación de docentes solo se contó con la observación de una hora (60 minutos) de clase magistral de un docente participante. El registro posterior a la finalización de la formación de docentes incluyó una clase magistral y una clase en la que se empleaba la metodología cooperativa dictada por los docentes que recibieron formación en esta metodología. Este registro lo realizó un profesional de la fundación Integrar, psicóloga, la cual empleó todas las actividades realizadas durante las clases observadas para cuantificar la participación e interacción de los participantes del estudio, como juegos, actividades grupales, deportivas, conversaciones, dar y/o recibir ayuda.

Procedimiento.

La implementación del proyecto *Mosqueteros* inició con talleres teórico-prácticos, los cuales tuvieron como objetivo la formación de 30 docentes de ambas instituciones participantes, en la implementación de la metodología cooperativa. El diseño de cada sesión se basó en los principios del juego cooperativo como la participación de todos los integrantes, responsabilidad colectiva para el logro de los objetivos, aceptar trabajar con otros que no son amigos, respetar el punto de vista del otro y compartir.

Estos talleres se impartieron durante ocho meses, con una frecuencia quincenal; cada taller tuvo una duración de dos horas. Adicionalmente,

durante este periodo de formación a docentes, se implementaron actividades de juego cooperativo en las cuatro aulas donde se encontraban incluidos los estudiantes en condición de discapacidad, con el propósito de introducir a los estudiantes en la metodología y prepararlos para el trabajo en el aula. Al inicio, estas prácticas de juego estaban dirigidas por una psicóloga encargada de la capacitación, quien gradualmente fue entregando esta responsabilidad a los docentes en formación.

Finalizado el periodo de formación, los docentes comenzaron a planear y ejecutar las actividades de clase correspondientes a las distintas asignaturas a su cargo, bajo la metodología cooperativa aprendida. Cada docente debía garantizar que su grupo de estudiantes estuviera expuesto a prácticas cooperativas mínimo tres veces por semana. Con esto, inició la implementación del proyecto *Mosqueteros*, la cual tuvo una duración de 10 meses. Durante este tiempo, se realizaron observaciones periódicas en el aula y asesorías personalizadas, con el fin de retroalimentar las prácticas cooperativas realizadas por los docentes y garantizar la adherencia a la metodología, así como su correcta aplicación.

Por otra parte, se realizaron tres registros de observación en las cuatro aulas que participaron en esta prueba piloto; las clases de los docentes formados en el programa y en las que se realizaron estas observaciones fueron elegidas aleatoriamente. El primer registro de observación se realizó en una clase magistral antes de iniciarse la formación e implementación de la metodología cooperativa en las aulas. Esta primera observación se consideró la línea base. Para el segundo registro de observación se seleccionaron de forma aleatoria una clase magistral dictada por los docentes que se encontraban en proceso de formación. El tercer registro se recogió una vez culminado el proceso de formación docente e iniciada la implementación de clases con metodología cooperativa; se llevó a cabo de manera aleatoria en una clase magistral y en una clase con metodología cooperativa.

Resultados

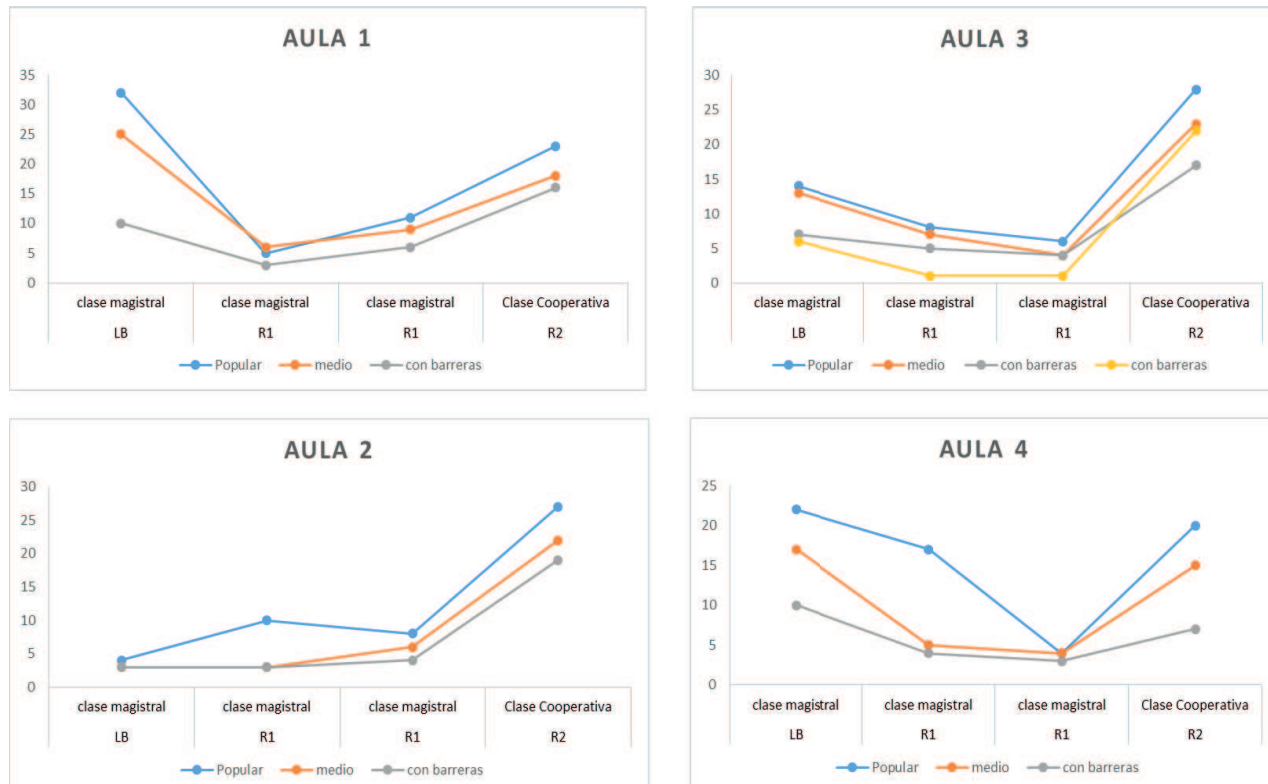
Los datos observacionales recogidos en los tres momentos de evaluación, así como sus principales hallazgos se detallan en la figura 1.



Figura 1. Principales hallazgos del primer momento de la investigación.

Por su parte, la figura 2 detalla la frecuencia de participación e interacción de cada participante en

su aula de clase.



Nota. L.B. (Línea base), R1 (Registro durante la formación de docentes), R2 (Registros realizados al finalizar la formación).

Figura 2. Frecuencia de interacción y participación de cada participante, en una hora clase.

Además de lo detallado en la anterior figura, se observó que en el primer registro los participantes de popularidad alta y media, en las aulas 1, 3 y 4 mostraron que su participación e interacción con sus pares era propiciada por ellos mismos, sin embargo, estas oportunidades fueron consideradas como conductas perturbadoras de la dinámica del docente (conductas de indisciplina). Entretanto, los estudiantes con discapacidades cognitivas no mostraron este patrón. Por el contrario, su frecuencia de participación e interacción con pares fue baja.

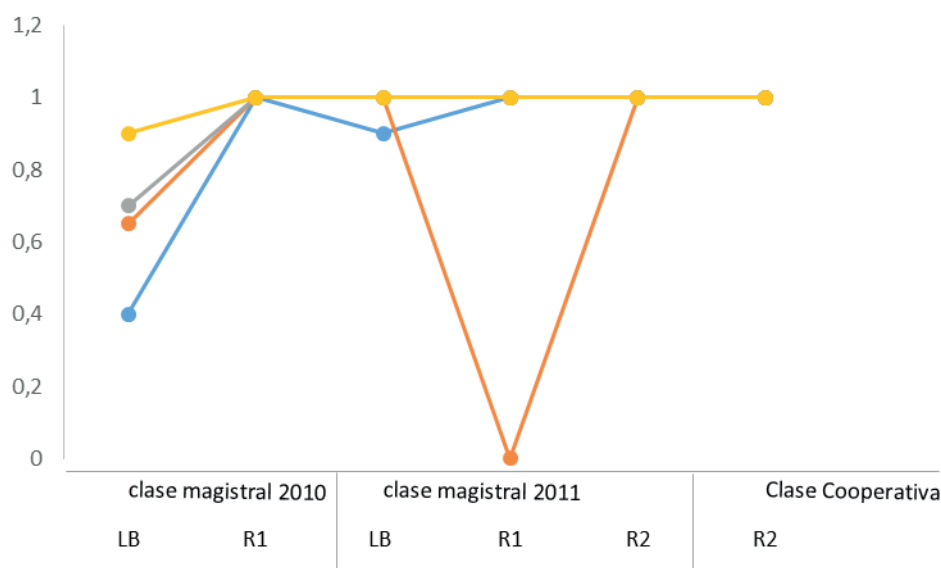
Como era de esperarse, las clases magistrales observadas en el segundo y tercer momento de registro mostraron una disminución en las interacciones inadecuadas en todos los estudiantes, a excepción del aula 2, en la que un estudiante presentó un ligero incremento en su conducta

inadecuada. Esta disminución era esperada puesto que los docentes de dichas clases ya habían iniciado el proceso de formación. Por su parte, la clase con metodología cooperativa presentó un aumento en la frecuencia de las participaciones e interacciones adecuadas con pares en todos los participantes.

Al comparar la frecuencia de participación e interacción de los participantes con sus pares en las clases magistrales y en la clase con metodología cooperativa, se encuentra que en la clase magistral su participación depende, en gran parte, de sus características individuales tales como extroversión y sociabilidad. Entretanto, en la clase con metodología cooperativa la planeación y mediación del docente son los factores facilitadores de la interacción y participación entre los estudiantes.

Cuando se evalúa la correspondencia entre la respuesta de los participantes y las oportunidades de participación e interacción que les brindan sus compañeros de clase, destaca que ninguno de los estudiantes con deficiencias cognitivas respondió a

todas las oportunidades de interacción social que le daban sus compañeros. Al finalizar el proyecto, solo bajo la condición cooperativa estos estudiantes respondían a todas las oportunidades de interacción (ver figura 4).



Nota. L.B. (Línea base), R1 (Registro durante la formación de docentes), R2 (Registros realizados al finalizar la formación).

Figura 4. Correspondencia oportunidad de interacción – respuesta.

Finalizado el proyecto, el 100% de los docentes participantes estaba implementando clases con metodología cooperativa, de tal forma que cada grupo estaba expuesto a clases semanales con esta metodología. En este punto, se destaca la calidad de las planeaciones, el dominio de conceptos, el compromiso que asumieron los directivos y las habilidades del equipo docente para la planeación de clases, información contrastada con la supervisión realizada por los profesionales encargados de la capacitación de docentes.

Discusión

El registro observacional realizado a lo largo de la implementación del proyecto *Mosqueteros* permite concluir que los estudiantes participantes en el estudio reconocen la capacidad del proyecto para enseñarles habilidades sociales para mejorar

la convivencia con sus pares. Este hallazgo es reportado tanto por los jóvenes del grupo control como por aquellos con deficiencias cognitivas. Por su parte, los docentes reportan que a pesar de que los estudiantes se resisten al principio, posteriormente, logran involucrarse en las actividades cooperativas diseñadas para clase, aprendiendo y mejorando sus habilidades prosociales. Al respecto, los docentes reportan avances en la motivación, participación, compromiso, respeto por el otro y receptividad ante la norma, lo cual favorece la convivencia en el aula y optimiza su aprendizaje.

Varios estudios de laboratorio e investigaciones de campo demuestran que el aprendizaje cooperativo genera resultados muy positivos. De acuerdo a Kagan (1999), los tres logros más importantes son mejoras en: (a) rendimiento académico, (b) relaciones interraciales en los salones integrados, y (c) desarrollo social y afectivo entre los estudiantes. Este mismo autor señala que también existe evidencia de que el

aprendizaje cooperativo tiene un impacto positivo en el clima del salón de clase, en la autoestima entre los estudiantes, en su control interno, en el desarrollo de habilidades para desempeñar roles, aceptación, asistencia y en su gusto por la escuela y el aprendizaje.

De igual modo, Garaigordobil (2003a, 2004, 2005) desarrolló experiencias exitosas similares de juego cooperativo y creativo para niños entre los 6 a 12 años, que le permitieron demostrar que la metodología cooperativa impacta positivamente sobre el desarrollo de la conducta prosocial, la creatividad, el desarrollo socio-emocional y cognitivo en los escolares.

En Colombia se conocen experiencias de trabajo con la metodología cooperativa, sin embargo, no cuentan con información acerca de su implementación y efectividad. En este orden de ideas, los resultados de este primer momento de la investigación ofrecen resultados en muestra colombiana que corroboran la afirmación de Garaigordobil (2003b) de que el rol del adulto como mediador y facilitador de las interacciones entre los estudiantes en las actividades escolares es fundamental para su apropiado desarrollo.

En el caso particular de esta investigación, esto se observó en el aumento de la participación e interacción adecuada entre los participantes y sus pares después de implementado el proyecto *Mosqueteros*, independientemente de sus características personales. Este hallazgo sugiere que este aumento puede relacionarse con la calidad de la planeación de las clases, las condiciones de disciplina definidas para interactuar dentro del aula y el rol mediador del docente. Por supuesto, esta suposición requiere ser confirmada por estudios posteriores que evalúen si existe relación entre estas variables, así como si esta relación es de tipo causal.

Segundo momento

Método

Diseño.

Se realizó una segunda prueba piloto del programa *Mosqueteros* empleando un diseño exploratorio, de tipo descriptivo con preprueba y posprueba, durante el año 2013. En esta ocasión se pretendía evaluar si el proyecto *Mosqueteros* aumentaba las conductas prosociales de estudiantes de un

estrato socioeconómico bajo con diversos estilos de aprendizaje.

Participantes.

29 estudiantes que cursaban segundo de primaria en la institución educativa pública Fe y Alegría de la ciudad de Medellín, ubicada en la comuna ocho participaron en el estudio. El rango de edad de los participantes se encontraban entre los 7 y 9 años, con un desarrollo psicológico normotípico, de los cuales 15 eran de sexo masculino y 14 de sexo femenino.

Instrumento.

Para este segundo momento se consideró el cuestionario de conducta prosocial (ECPRO) desarrollado por Weir y Duveen (1981), aplicándose la versión en español de Garaigordobil (2003a), autora que realizó la traducción y análisis de validez y confiabilidad para la población española.

El cuestionario se aplicó antes y después de la implementación; este consta de 20 situaciones que evalúan el grado de prosociabilidad del comportamiento de los niños. Por ejemplo, uno de los ítems plantea: "Si hay una pelea, (a) intenta detenerla, (b) intenta ayudar a alguien que está herido, (c) ofrece juguetes a los compañeros, (d) alaba a los demás, (e) consuela cuando otro está llorando". El cuestionario lo debe diligenciar un profesor que conozca bien al niño. Cada situación planteada por el cuestionario se responde en una escala de 0 a 3, en la que 0 significa (*nunca*), 1 (*algunas veces*), 2 (*casi siempre*) y 3 (*siempre*).

Procedimiento.

La duración total del proyecto fue de tres meses, con una frecuencia semanal de dos horas. Durante este tiempo, dos facilitadoras con formación en psicología y entrenadas previamente en el programa a desarrollar en el proyecto, capacitaban al docente titular, quien dictaba todas las asignaturas, en la metodología cooperativa para su implementación en sus clases. Al igual que en el primer momento de este estudio, el diseño de cada sesión se basó en los principios del juego cooperativo, mencionados previamente.

Antes y después de implementado el proyecto, el docente titular del grupo de niños evaluados respondió al cuestionario de conducta

prosocial. El docente recibió capacitación para el diligenciamiento del cuestionario en mención.

Resultados

En esta segunda prueba piloto, se optó por emplear

un cuestionario previamente validado para dar cuenta de las conductas prosociales que presentaban los niños participantes, así como su incremento una vez finalizada la implementación del proyecto. La figura 5 detalla la frecuencia de aparición de las conductas que presentaron las mayores diferencias entre los dos momentos de evaluación.

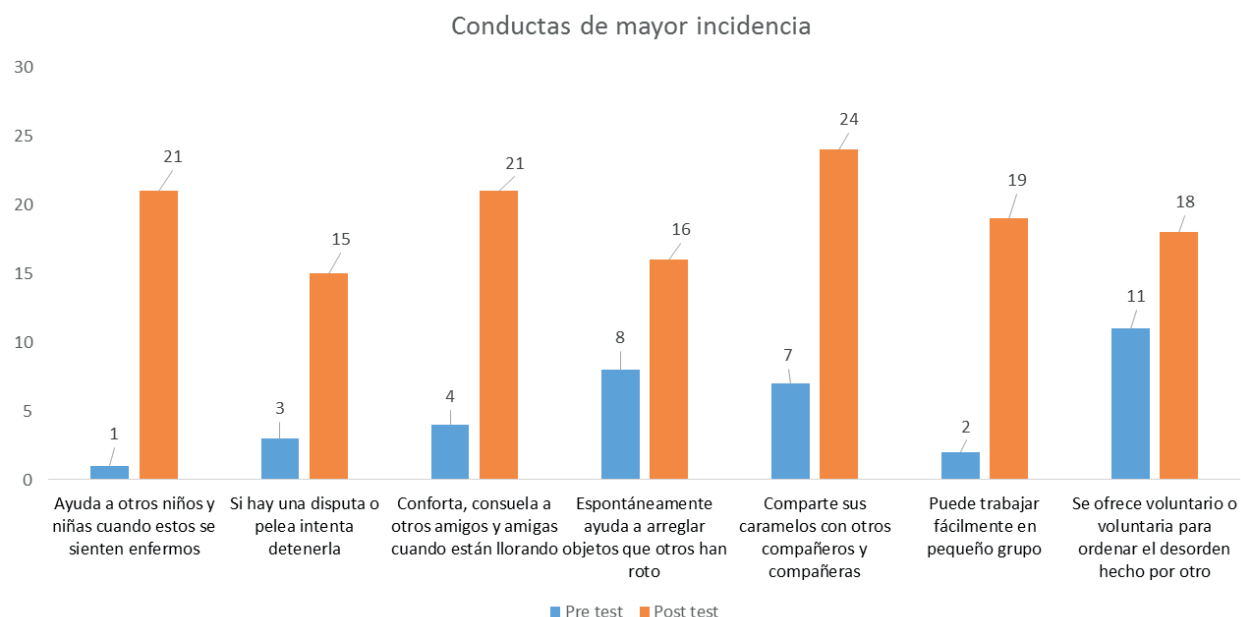


Figura 5. Conductas prosociales con las mayores diferencias entre los dos momentos de evaluación.

Otras conductas también mostraron diferencias en los dos momentos de evaluación, aunque no tan marcadas como las detalladas en la figura 5. Por ejemplo, “invitar compañeros nuevos a unirse al juego” aumentó su frecuencia de aparición después de implementado el proyecto *Mosqueteros* al momento de realizar agrupamientos para llevar a cabo actividades académicas. La frecuencia de la conducta “ofrecer ayuda a compañeros con dificultades” permitió al docente seleccionar

aquellos estudiantes con los mayores puntajes en este ítem del cuestionario para que cumplieran con el rol de par tutor como estrategia de apoyo a aquellos estudiantes con mayores dificultades académicas.

Por otra parte, la figura 6 muestra las conductas prosociales que no cambiaron su frecuencia de aparición entre los dos momentos de evaluación o que mostraron diferencias pequeñas.

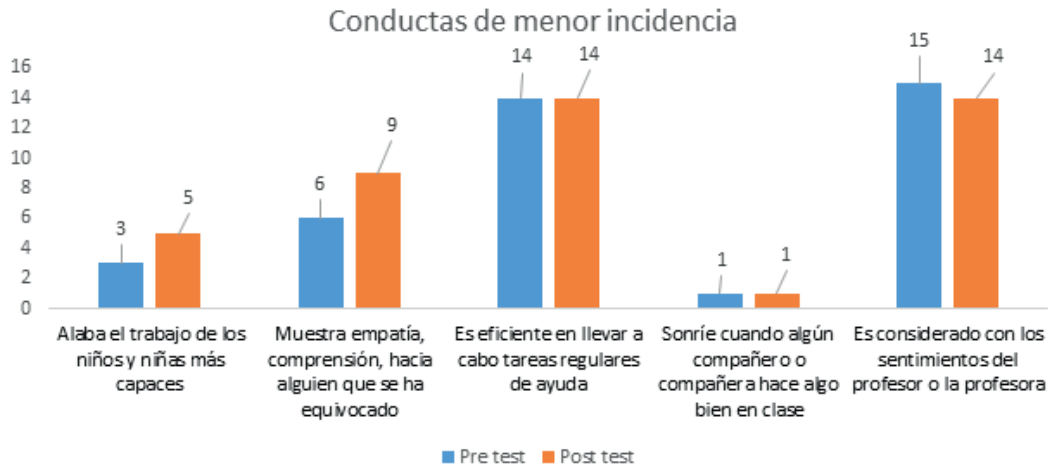


Figura 6. Conductas prosociales con las menores diferencias entre los dos momentos de evaluación.

Discusión

El objetivo de realizar una segunda prueba piloto al proyecto *Mosqueteros* era confirmar si lograba mejorar la realización de conductas prosociales de niños que recibían clases con metodologías cooperativas. Este objetivo se planteó teniendo en cuenta que Garaigordobil (2003a) afirma que los niños que reciben una formación explícita y sistemática en habilidades y desarrollo de comportamientos prosociales presentan interacciones cooperativas con pares, mantienen comunicaciones más eficaces, verbalizan más sus ideas y posturas, aceptan más las ideas de los otros, establecen relaciones más positivas con sus compañeros, caracterizadas por la atención, la simpatía, la cortesía y el respeto mutuo. Además, esta autora plantea que el ambiente cooperativo mejora el clima del aula y las relaciones interpersonales posibilitando el marco más idóneo para el desarrollo de unas adecuadas habilidades sociales. Como se esperaba, los resultados de esta prueba piloto apuntan en la misma dirección de las afirmaciones de la autora Garaigordobil (2003b), particularmente, en aquellas conductas que mostraron mayores diferencias entre los dos momentos de evaluación.

Entretanto, las conductas que presentaron diferencias pequeñas o ninguna diferencia entre

los dos momentos de evaluación, parece ser que requieren de una enseñanza explícita y más prolongada en el tiempo para asegurar generar cambios en los niños. El aumento en el tiempo de práctica y un mayor despliegue de cómo ejecutar este tipo de conductas puede sugerir que se trata de conductas prosociales más elaboradas y complejas.

En términos generales, los cambios en la frecuencia de las conductas prosociales de los niños participantes sugieren que la implementación de estrategias de juego cooperativo, en el aula de clase, mejora sus habilidades para enfrentar situaciones adversas, por lo menos en el entorno escolar. Valdría la pena revisar si estos cambios se encuentran en otros entornos como el familiar y el comunitario, así como si estos cambios también se generan en aquellos niños que provienen de contexto de violencia intrafamiliar.

Conclusiones

Es importante resaltar que las dos pruebas piloto realizadas al proyecto *Mosqueteros* sugiere que este tiene potencial para impactar sobre las prácticas educativas, particularmente, en la formación de ciudadanos empáticos, respetuosos de la diversidad y asertivos frente a esta. Además, destaca que este cambio se soporta, en gran parte, en el rol del docente,

siendo esencial para la creación de un clima positivo entre pares, que favorezca la interacción entre los estudiantes con y sin discapacidades. De acuerdo a los resultados descriptivos de este trabajo, el docente debe incluir en sus prácticas pedagógicas estrategias cooperativas, ya que han demostrado que generan cambios positivos en los comportamientos de sus alumnos que posibilitan la inclusión escolar de niños y jóvenes con discapacidad.

Ahora bien, la inclusión de planes de formación sobre las buenas prácticas para disminuir el maltrato escolar requiere que las instituciones educativas dispongan de un currículo flexible que posibilite la implementación de actividades que apunten a desarrollar y mejorar las conductas prosociales de su alumnado. Futuras investigaciones deberían apuntar a confirmar los hallazgos de esta investigación, así como a evaluar la eficacia del proyecto *Mosqueteros*. También, sería importante enriquecer este proyecto desde un enfoque bio-ecológico, que involucre a los actores, familia y colegio, puesto que la literatura científica sugiere que este tipo de programas son efectivos para erradicar cualquier forma de maltrato.

Agradecimientos

Este trabajo fue desarrollado con la colaboración de Patricia Gaviria Mejía, Cristina Jaller Jaramillo y Camila Maya Arango. Agradecimientos especiales a los niños y jóvenes que hicieron parte del proceso, docentes y directivos de las instituciones educativas participantes.

Referencias

- Cerezo, F. y Sánchez C. (2010). *Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica del bullying en escolares de educación primaria*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y disminuir la violencia*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. Estados Unidos.
- República de Colombia. (1996). *Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales* (Decreto 2082 de 1996).
- República de Colombia. (1994). *Ley general de educación* (Ley 115 de 1994).
- República de Colombia. (1994). *Reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógico y organizativos generales* (Decreto 1860 de 1994).
- República de Colombia. (1997). *Mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad* (Ley 361 de 1997).
- República de Colombia. (2001). *Otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud entre otros* (Ley 715 de 2001).
- República de Colombia. (2003). *Establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales* (Resolución 2565 de 2003).
- República de Colombia. (2004). *Política pública nacional de discapacidad* (Conpes 80 de 2004).
- República de Colombia. (2009). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (Ley 1346 de 2009).
- Román, M. y Murillo, F. J. (2011). *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. Recuperado de <http://www.eclac.org/publicaciones>
- Rose, C., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2010). Bullying perpetration and victimization in special education: a review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: AIQUE.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive School*. London: Routledge.
- Weir, K. & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior

questionnaire for the use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 357-374.
Whitaker, P., Barratt, P. Joy, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and

peer group support: using 'circles of friends. *British Journal of Special Education*, 25(2), 60-64. doi: 10.1111/1476-8527.t01-1-00058

Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo: Zuluaga-Lotero, A., Arias-Gallo, L. M. y Montoya-Gómez M. (2016). Proyecto Mosqueteros, una propuesta de intervención en el aula para favorecer los procesos de inclusión escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 77-88. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.pmpi