

Desarrollo del comportamiento prosocial a través de la intervención en casos de violencia en el aula

Development of Prosocial Behavior Through Classroom Violence Intervention

Karen Carolina, Piñero  

Instituto Pedagógico de Caracas, Distrito Federal, Venezuela.

Resumen

La violencia escolar afecta de manera directa el bienestar emocional y la convivencia cotidiana en las instituciones educativas, configurándose como una problemática que requiere la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. En este sentido, un estudio realizado con veinticuatro estudiantes de tercer grado en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “Amelia Cocking” (Venezuela) examinó cómo la promoción del comportamiento prosocial incide en la mitigación de la conflictividad y en el fortalecimiento de un ambiente armónico. Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo sustentado en un diseño de investigación-acción estructurado en tres fases: diagnóstico, acción y evaluación. Durante la fase diagnóstica se identificaron las principales expresiones de violencia y las percepciones del alumnado, mientras que en la fase de acción se implementaron estrategias pedagógicas integradoras —como actividades lúdicas, dinámicas grupales y reflexiones guiadas— destinadas a consolidar la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de los conflictos. Posteriormente, en la etapa de evaluación, se contrastaron los cambios actitudinales y conductuales del grupo, revelando un fortalecimiento notable de la autorregulación emocional, una mayor sensibilidad hacia los pares y un progreso sustancial en las relaciones interpersonales, además de una reducción significativa de las conductas disruptivas físicas y verbales. En conclusión, los hallazgos ratifican que el fomento de la prosocialidad constituye una herramienta altamente eficaz para la prevención de la violencia escolar, subrayando el rol fundamental del docente como mediador socioemocional y agente clave de transformación institucional.

Palabras clave: comportamiento prosocial, violencia escolar, convivencia, educación primaria, empatía, investigación-acción.

Abstract

School violence directly affects emotional well-being and daily coexistence in educational institutions, establishing itself as a problem that requires the implementation of innovative pedagogical strategies. In this sense, a study conducted with twenty-four third-grade students at the “Amelia Cocking” National Bolivarian Educational Unit (Venezuela) examined how the promotion of prosocial behavior influences the mitigation of conflict and the strengthening of a harmonious environment. Methodologically, the research was developed under a qualitative approach supported by an action-research design structured in three phases: diagnosis, action, and evaluation. During the diagnostic phase, the main expressions of violence and the students' perceptions were identified, while in the action phase, integrative pedagogical strategies—such as playful activities, group dynamics, and guided reflections—were implemented to consolidate empathy, cooperation, and the peaceful resolution of conflicts. Subsequently, in the evaluation stage, the group's attitudinal and behavioral changes were contrasted, revealing a notable strengthening of emotional self-regulation, greater sensitivity toward peers, and substantial progress in interpersonal relationships, in addition to a significant reduction in physical and verbal disruptive behaviors. In conclusion, the findings confirm that the promotion of prosociality constitutes a highly effective tool for the prevention of school violence, underlining the fundamental role of the teacher as a socio-emotional mediator and a key agent of institutional transformation.

Keywords: prosocial behavior, school violence, coexistence, primary education, empathy, action research.

Recibido/Received	02-04-2026	Aprobado/Approved	24-07-2026	Publicado/Published	25-07-2026
-------------------	------------	-------------------	------------	---------------------	------------

Introducción

La violencia escolar continúa configurándose como una de las problemáticas más apremiantes en los sistemas educativos contemporáneos, toda vez que afecta de manera directa el bienestar emocional, la convivencia cotidiana y el rendimiento académico del alumnado (Organización Mundial de la Salud, 2018). Desde una perspectiva macrocontextual, informes internacionales revelan que aproximadamente un tercio de los estudiantes a nivel global experimenta algún tipo de violencia en el entorno escolar, generando repercusiones profundas tanto en la dimensión individual como en la colectiva. Particularmente, en el contexto venezolano, esta compleja realidad socioeducativa se ha visto intensificada por múltiples factores de índole social, familiar y comunitario que repercuten directamente en las pautas de interacción de niños y adolescentes dentro de las instituciones educativas.

En el ámbito específico de la praxis escolar, las manifestaciones de violencia suelen materializarse a través de agresiones de carácter físico, verbal o psicológico, las cuales obstaculizan de forma sensible la configuración armónica de la personalidad y el desarrollo socioemocional de los escolares. Ante este escenario adverso, emerge imperativamente la necesidad de articular estrategias pedagógicas orientadas a contrarrestar la conflictividad imperante y propiciar dinámicas de convivencia pacífica. Es precisamente en este punto donde el comportamiento prosocial, conceptualizado teóricamente como el conjunto de acciones voluntarias desplegadas con el propósito primordial de beneficiar a otros, tales como la cooperación genuina, la empatía y el respeto mutuo; se posiciona con solidez como una alternativa de alta eficacia frente a la conflictividad en el aula (Eisenberg & Mussen, 1989; Eljach, 2011).

En consonancia con lo anterior, la evidencia científica contemporánea respalda de manera categórica el papel profundamente transformador de la prosocialidad en los ecosistemas educativos. Diversas investigaciones desarrolladas tanto en el contexto latinoamericano como europeo convergen en señalar que su fomento sistemático contribuye de manera decisiva a la optimización de la convivencia escolar. A título ilustrativo, en la realidad chilena, Cuadra-Martínez y Salgado-Roa (2020) evidenciaron empíricamente que una intervención focalizada en la reconstrucción de las teorías subjetivas del estudiantado en torno a la ayuda y la cooperación logró modificar sustancialmente sus actitudes y fortalecer el clima de aula.

Asimismo, en la misma línea analítica, González Moreno y Molero Jurado (2023) identificaron que las conductas prosociales operan como un factor protector neurálgico frente a las expresiones de violencia, subrayando la centralidad de la empatía y las emociones positivas como moduladores eficaces de la agresividad.

Profundizando en estas dimensiones, los aportes científicos recientes han incorporado con fuerza componentes de carácter sociomoral en el análisis del comportamiento prosocial. Al respecto, García-Carrera et al. (2025) ponen de relieve la trascendencia del coraje moral como elemento clave en la defensa activa de las víctimas de acoso escolar, especialmente en el ciclo de educación primaria, tramo vital donde los discentes exteriorizan una disposición incrementada para obrar en pro de la justicia y la salvaguarda del compañero. Paralelamente, los procesos de intervención centrados en la educación emocional han demostrado una notable eficacia en la mitigación de los desencuentros interpersonales. Investigaciones como la de Hernández-Prados et al. (2024) constataron que la instrucción sistemática en empatía reduce ostensiblemente las conductas disruptivas y potencia la resolución pacífica de conflictos.

Programas estructurados como PARCEROS en el contexto colombiano (Herrera López et al., 2021) constatan que el fortalecimiento integral de las habilidades socioemocionales, tales como la empatía, el autocontrol y la comunicación asertiva, disminuye de forma drástica la prevalencia de los roles de agresor y víctima. Por otro lado, es menester reconocer que diversos factores contextuales inciden de manera directa en la génesis o contención de la violencia escolar. Valdés et al. (2021) sostienen que la calidad de la comunicación intrafamiliar y el clima institucional constituyen variables determinantes en la

consolidación de conductas prosociales o, por el contrario, agresivas, ratificando los postulados clásicos de la teoría del aprendizaje social, los cuales postulan que los educandos tienden a replicar los modelos conductuales observados en su entorno inmediato. Desde la óptica de la praxis pedagógica, estudios firmados por Duarte Cruz (2021) y Marín-Escobar et al. (2023) convergen en argumentar que la prosocialidad estimula favorablemente el ajuste social, el rendimiento académico y la merma de los conflictos cotidianos, consolidándose así como una estrategia integral de carácter preventivo.

Adicionalmente, el despliegue de conductas prosociales adquiere una relevancia superlativa en el nivel de educación primaria, dado que constituye el periodo evolutivo en el cual los infantes cimentan las estructuras fundamentales de su identidad social, moral y afectiva. En consecuencia, la escuela, concebida como el espacio primordial de socialización secundaria, asume la responsabilidad ética y pedagógica de cultivar estas conductas a través de prácticas mediadoras que estimulen la empatía, la solidaridad y el entendimiento mutuo. Abordar la violencia escolar desde el prisma de los valores prosociales trasciende la mera gestión disciplinaria, erigiéndose en un pilar insustituible para la formación de ciudadanos íntegros, capaces de instituir vínculos interpersonales cimentados en el respeto recíproco y la cooperación (Bravo et al., 2024; Laninga-Wijnen et al., 2022).

Derivado de los antecedentes y fundamentos expuestos, el presente estudio se planteó como propósito fundamental comprender y analizar en profundidad el impacto de una intervención pedagógica de corte cualitativo orientada al desarrollo del comportamiento prosocial en estudiantes de tercer grado de la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “Amelia Cocking”, configurándose como una vía metodológica y práctica para disminuir las expresiones violentas y propiciar un ambiente de aula armónico, inclusivo y propicio para el desarrollo humano integral.

Materiales y métodos

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, sustentado en los principios de la investigación-acción educativa, con el propósito de transformar la práctica pedagógica y promover el desarrollo del comportamiento prosocial en el aula (Gutiérrez-Pérez et al., 2024).

Diseño del estudio

El diseño se estructuró en tres fases (diagnóstico, acción y evaluación), siguiendo la orientación metodológica propuesta por Elliott (1993).

- En la fase diagnóstica, se identificaron las manifestaciones de violencia presentes en el aula y las percepciones del estudiantado sobre la convivencia escolar.
- En la fase de acción, se implementaron estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la empatía, la cooperación y el respeto mutuo, promoviendo la reflexión y la resolución pacífica de conflictos.
- Finalmente, en la fase de evaluación, se analizaron los cambios observados en las conductas y actitudes de los participantes, contrastando los hallazgos con las teorías que fundamentan el estudio.

Participantes y contexto

La investigación se realizó en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “Amelia Cocking”, ubicada en Caracas, Venezuela. Participaron 24 estudiantes de tercer grado de educación primaria, con edades comprendidas entre 8 y 10 años. La selección se realizó de forma intencional, considerando el grupo donde se habían identificado con mayor frecuencia conductas de agresión verbal y dificultades en la convivencia escolar.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se emplearon técnicas cualitativas de observación participante, grupos focales y registros de campo para obtener información sobre las interacciones cotidianas y los cambios en las conductas durante la intervención.

La observación participante permitió documentar el comportamiento de los niños en situaciones naturales del aula. Los grupos focales posibilitaron explorar las percepciones y reflexiones del alumnado respecto al respeto, la ayuda y la convivencia. Los registros descriptivos y narrativos fueron utilizados para consignar las situaciones significativas, las actitudes emergentes y las respuestas colectivas frente a las actividades propuestas.

Procedimiento

Durante la intervención, se aplicaron técnicas cognitivas integradoras que combinaron dinámicas grupales, actividades lúdicas y reflexiones guiadas. Cada sesión se diseñó con un objetivo específico orientado al fortalecimiento de la empatía, la cooperación o la resolución de conflictos.

El docente-investigador actuó como facilitador del proceso, promoviendo la participación activa y el análisis colectivo de las experiencias. Las evidencias obtenidas se organizaron cronológicamente y se compararon con las categorías teóricas del comportamiento prosocial y la convivencia escolar.

Técnicas cognitivas

A partir de la información recabada durante la fase diagnóstica, se planificaron técnicas fundamentadas en tendencias contemporáneas, como la programación neurolingüística (PNL), con el propósito de estimular el desarrollo cognitivo del estudiantado. Estas técnicas se emplearon para consolidar el aprendizaje, verificar el cumplimiento de los objetivos y adecuar los contenidos mediante adaptaciones curriculares. En este sentido, las actividades diseñadas e implementadas comprendieron el reconocimiento de los sistemas de representación, el desarrollo cognitivo y las lecturas reflexivas, el uso de lenguaje hipnótico, la programación mental positiva, la integración de la dimensión espiritual, la práctica de mindfulness y ejercicios de relajación, la flexibilización de los acuerdos de convivencia, el manejo de la concentración, la ambientación cromática del espacio de aprendizaje, la promoción de la alimentación inteligente, la sustitución por juegos tranquilos y la estimulación sistemática del comportamiento prosocial.

Criterios de análisis

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de categorización inductiva, que permitió identificar patrones, significados y transformaciones en las conductas observadas. Se aplicó una triangulación de fuentes y técnicas, contrastando los datos provenientes de la observación, los grupos focales y los registros de campo para garantizar la validez y confiabilidad del estudio.

La interpretación final se desarrolló en diálogo con la teoría, evidenciando cómo la intervención pedagógica promovió la emergencia de conductas prosociales y la disminución de episodios de violencia.

Resultados

En relación a la caracterización del comportamiento en el aula, el diagnóstico inicial reveló una alta incidencia de conductas disruptivas, conflictividad interpersonal y transgresión de las normas de convivencia escolar. Entre las manifestaciones más resaltantes documentadas a través de la observación participante y los registros de campo, destacan:

- **Dificultades en la regulación conductual y académica:** Resistencia sistemática para seguir instrucciones, salidas no autorizadas del aula y negativa reiterada a cumplir con las asignaciones escolares.
- **Agresividad verbal y física:** Empleo frecuente de vocabulario soez hacia los pares y docentes, detonando discusiones verbales y agresiones físicas directas, tales como cachetadas, golpes con la mano cerrada y bofetadas (*lepes*). Asimismo, se registraron conductas de coacción orientadas a exigir que otros compañeros realizaran las tareas académicas propias.
- **Manifestaciones de acoso:** Episodios de hostigamiento y acoso sexual dirigidos tanto hacia estudiantes femeninas (por parte de líderes del grupo) como hacia estudiantes masculinos (perpetrados por los alumnos con mayor fuerza física).

- **Vulnerabilidad socioemocional y conflictividad reactiva:** Respuestas impulsivas, golpes e insultos característicos en aquellos estudiantes cuyas madres no pudieron asistir a los actos culturales del Día de la Madre, evidenciando afectaciones emocionales vinculadas al entorno familiar.
- **Vandalismo y daño patrimonial:** Deterioro y destrucción intencional de material escolar de los compañeros, así como del mobiliario e infraestructura del aula (mesas, lámparas y recursos didácticos).
- **Prácticas lúdicas de alta peligrosidad:** Dinámicas inapropiadas durante los recreos que incluían juegos de exposición corporal (bajarse los pantalones), el denominado "*coliseo romano*" (enfrentamientos circulares entre dos compañeros provistos de tijeras con la consigna de salir ilesos, práctica vinculada por los menores a visitas a centros penitenciarios), lanzamiento indiscriminado de objetos y la variante agresiva del juego tradicional "*Simón dice*".
- **Desviaciones normativas y hurtos:** Presencia generalizada de conductas disruptivas (gritos, impulsividad) y sustracción de material escolar entre pares.
- **Agresiones severas:** Incidentes de violencia crítica, como el caso en el que un alumno, en un estado de desregulación e ira, agredió a un compañero clavándole un tenedor en la región clavicular y dejando marcas punzantes visibles.
- **Violencia de origen institucional:** Amenazas, coacción y agresiones físicas ejercidas inicialmente por el docente titular del aula, situación que motivó su remoción formal a mitad del año escolar.

Durante la fase de acción de la investigación-acción, la implementación de las técnicas cognitivas e integradoras generó transformaciones significativas en la autorregulación, el rendimiento académico y la convivencia del grupo de estudiantes. Los resultados obtenidos en cada una de las estrategias aplicadas se detallan a continuación:

1. Reconocimiento de los sistemas de representación (auditivo, visual y kinestésico)

Mediante la aplicación de cuestionarios y actividades de autoconocimiento orientadas a identificar los canales perceptivos a través de los cuales los escolares recogen y codifican la información (Dobransky, 2007), se evidenció un alto nivel de motivación en el estudiantado. Los alumnos mostraron interés genuino por comprender sus propios estilos de aprendizaje, lo cual facilitó que el docente adaptara las estrategias instruccionales a las características cognitivas del grupo. Investigaciones recientes reafirman que la personalización del aprendizaje basada en la identificación de los canales sensoriales optimiza la plasticidad cerebral y favorece la decodificación de los estímulos externos (Mora, 2020; Millan Ghisleri & Caro Samada 2021; Ortiz, 2022).

2. Desarrollo cognitivo a través de lecturas reflexivas:

Basado en los postulados sobre la construcción de esquemas mentales y la inteligencia (Piaget & Teóricos, 1976), el uso de lecturas diarias orientadas a modelar valores ciudadanos propició un espacio de análisis y debate vinculado a las vivencias cotidianas. Como resultado, se observó de manera paulatina la autorregulación espontánea entre pares; los estudiantes comenzaron a corregirse mutuamente utilizando frases como: "*Recuerda lo que leímos en la mañana, no debes actuar así*". Este hallazgo concuerda con la literatura actual, la cual sostiene que la mediación cognitiva mediante textos reflexivos estimula el pensamiento crítico y acelera madurativamente las estructuras lógicas en la infancia (García & Domínguez, 2021).

3. Lenguaje hipnótico y establecimiento de palabras bondadosas

A través del análisis de metáforas y lecturas, el grupo reconoció que el tono de voz empleado cotidianamente en el aula era percibido como «regañón» o conflictivo. Como respuesta, se implementó una modificación en los acuerdos de convivencia para incorporar la consigna de «hablar con palabras bondadosas». La adopción de este lenguaje positivo redujo significativamente la aspereza en la

comunicación interpersonal, fomentando un clima de respeto y empatía que neutralizó las expresiones verbales hostiles iniciales.

4. Programación mental positiva

Bajo los principios del metamodelo de Superaprendizaje (Sambrano, 2009), la repetición sistemática de frases favorables como *“Hoy es un buen día para aprender”* y *“Sentados y en silencio aprendemos mejor”* transformó la dinámica conductual y académica del aula. Los estudiantes que solían evadir las asignaciones bajo el argumento de *“no sé hacerlo”* se integraron a las actividades al disiparse sus barreras mentales. Asimismo, la consigna de orden redujo paulatinamente la indisciplina, generando expresiones espontáneas de bienestar y productividad académica, tales como: *“profe, qué rápido terminé el trabajo”*, *“profe, se siente paz”* o *“los demás salones sí hacen ruido”*.

5. Dimensión espiritual como mecanismo de afrontamiento

Ante situaciones de alta vulnerabilidad emocional y trauma contextual (como el evento crítico manifestado por un estudiante cuya madre se encontraba en terapia intensiva), la integración de la oración y la espiritualidad durante el receso de los alimentos funcionó como un recurso de contención colectiva. Diariamente, los escolares canalizaron sus ansiedades, temores por la violencia barrial, enfermedades o pérdidas familiares a través de la plegaria. Esta práctica actuó como un mecanismo eficaz de equilibrio interior, respaldado por la perspectiva de que la introspección sana mediante la meditación y la oración confiere a la mente la capacidad de modular el estado físico y emocional (Rojas Estapé, 2018; Peñacoba et al., 2023).

6. Práctica de *Mindfulness* (atención plena)

La incorporación de ejercicios breves de respiración y relajación de cinco minutos al inicio y durante el desarrollo de las clases permitió restablecer la atención del grupo de forma inmediata. La práctica constante de la atención plena optimizó la concentración y la capacidad para procesar nuevos contenidos, corroborando los planteamientos de que ejercitar la mente mediante el *mindfulness* incrementa la eficacia cognitiva del mismo modo que el deporte fortalece los músculos (Rojas Estapé, 2018). Recientes estudios confirman que el entrenamiento en atención plena en educación primaria reduce de manera notable la hiperactividad y potencia el rendimiento académico al disminuir los niveles de cortisol vinculados al estrés escolar (Cahuasac et al., 2023; Bisquerra, 2021).

7. Flexibilización y negociación de los acuerdos de convivencia

El carácter dinámico de los acuerdos permitió ajustar las normas grupales en función de las necesidades emergentes del aula, como se evidenció con la integración de las «palabras bondadosas». Esta coestión normativa fomentó en los estudiantes un sentido de corresponsabilidad y pertenencia, alejándose de los modelos punitivos tradicionales y transitando hacia una disciplina participativa y democrática.

8. Manejo de la concentración y aprendizaje significativo

El establecimiento de un ambiente enfocado en la tarea y libre de distracciones externas permitió que los educandos conectaran de manera efectiva los nuevos conocimientos con sus saberes previos. Este proceso facilitó una retención duradera de la información y su transferencia práctica a la vida cotidiana, consolidando un aprendizaje significativo sustentado en la alta focalización atencional (Duarte Cruz, 2021).

9. Uso de imágenes, formas y colores en la ambientación del espacio

La intervención cromática y visual del aula, ejecutada de manera colaborativa mediante la elaboración de materiales didácticos por parte de los estudiantes y el acondicionamiento físico (pintura e iluminación) por los representantes, transformó el espacio en un entorno seguro y armónico. Esta ambientación estimuló favorablemente las capacidades cognitivas y el bienestar emocional del grupo, validando que los espacios físicos cuidadosamente diseñados potencian el aprendizaje escolar (Ortiz, 2018; Blanco, 2022).

10. Promoción de la alimentación inteligente

A través de exposiciones, análisis de videos y el establecimiento de normativas institucionales que prohibieron el consumo de golosinas y refrescos ultraprocesados con altos niveles de azúcares y

colorantes químicos, se fomentó la ingesta de agua y alimentos saludables. Los estudiantes no solo adoptaron estos cambios en el ámbito escolar, sino que los trasladaron a sus hogares. La evidencia actual respalda que una nutrición adecuada optimiza la función sináptica y la actividad cerebral en la etapa infantil (López-Pastor et al., 2022).

11. Sustitución por juegos tranquilos

El reemplazo de dinámicas recreativas violentas y de alto riesgo documentadas en el diagnóstico inicial (tales como el «coliseo romano» o el lanzamiento de objetos) por juegos tradicionales y de mesa (dominó, ludo, trompos) permitió que los escolares reaprendieran pautas de interacción pacífica. Los juegos tranquilos actuaron como herramientas mediadoras para la expresión adecuada de las emociones, erradicando los patrones agresivos durante el recreo.

12. Estimulación sistemática del comportamiento prosocial

Fomentar acciones voluntarias dirigidas a beneficiar a los otros fortaleció el altruismo, la cooperación y la solidaridad en el aula (Gallegos, 2015; Serrate-González et al., 2023 y Machado-Menn, 2026). Las actividades colaborativas de apoyo académico entre pares (explicar ejercicios de resolución de problemas sin dar las respuestas directas) y las responsabilidades compartidas de mantenimiento y orden (barrer, organizar la biblioteca y repartir materiales) consolidaron valores de respeto y tolerancia, logrando disminuir drásticamente los episodios de agresión y acoso escolar reportados al inicio del proceso.

El análisis de la información recolectada durante las tres fases del estudio permitió identificar cambios significativos en la conducta y las actitudes de los estudiantes participantes. Los hallazgos se agruparon en tres categorías principales de transformación: *fortalecimiento de la empatía y la autorregulación emocional, mejora de la convivencia escolar y las relaciones interpersonales, y disminución de conductas violentas*.

1. Fortalecimiento de la empatía y la autorregulación emocional

Durante las primeras sesiones de intervención se observaban reacciones impulsivas, burlas y escasa capacidad para reconocer las emociones ajenas. A medida que avanzaron las actividades reflexivas y los juegos cooperativos, los estudiantes comenzaron a expresar mayor sensibilidad ante las experiencias de sus compañeros.

En los grupos focales, surgieron frases como:

“Antes yo me reía si alguien se caía, ahora le ayudo a levantarse.”

“Cuando otro se pone triste, ahora le pregunto qué le pasa.”

Estas expresiones reflejan un cambio cualitativo en la comprensión emocional y en la disposición a actuar en beneficio de otros. Los niños lograron identificar emociones básicas (alegría, tristeza, enojo) y vincularlas con comportamientos apropiados de ayuda, contención y respeto. Este proceso también fortaleció la capacidad de autorregulación, reduciendo respuestas agresivas ante la frustración.

2. Mejora de la convivencia escolar y las relaciones interpersonales

La implementación de dinámicas grupales y tareas cooperativas favoreció el sentido de pertenencia y la solidaridad. En el aula se observaron comportamientos más colaborativos, como compartir materiales, invitar a compañeros a participar o resolver desacuerdos mediante el diálogo.

Los registros de campo evidenciaron que los estudiantes comenzaron a reconocer la importancia de la colaboración como valor central de la convivencia. Expresiones como *“cuando trabajamos juntos, sale mejor”* o *“ya no me da miedo hablar con los otros”* fueron frecuentes durante las sesiones finales. Asimismo, se percibió una mejora en la comunicación entre docentes y estudiantes. El aula, antes caracterizada por el conflicto y la dispersión, se transformó en un espacio de mayor armonía, donde el respeto y la escucha se volvieron prácticas cotidianas.

3. Disminución de conductas violentas

Comparando las observaciones iniciales con las finales, se constató una reducción notable de los episodios de violencia física y verbal. Los estudiantes que solían emplear insultos o empujones en situaciones de juego comenzaron a utilizar expresiones conciliadoras o solicitar mediación del docente.

En los registros se anotaron frases como:

“Ya no quiero pelear, prefiero hablar.”
“Le dije que no me gustaba, pero sin gritar.”

Estos cambios fueron consistentes con los resultados del proceso de triangulación, donde coincidieron las percepciones del docente-investigador, los testimonios de los niños y las observaciones directas. El aula mostró un ambiente más ordenado, con menor tensión y un aumento de comportamientos prosociales espontáneos, tales como ayudar, compartir y consolar.

Tabla 1. Síntesis de los cambios observados en los estudiantes durante la intervención prosocial

Categoría	Evidencias observadas	Cambio identificado
Empatía y autorregulación emocional	Reconocimiento de emociones, actitudes de ayuda, control de impulsos.	Mayor sensibilidad hacia los demás y autorregulación en situaciones de conflicto.
Convivencia y relaciones interpersonales	Trabajo cooperativo, respeto en la comunicación, inclusión.	Incremento del sentido de grupo y del clima positivo en el aula.
Reducción de conductas violentas	Disminución de insultos y agresiones, uso del diálogo.	Transformación de patrones de conducta hacia formas pacíficas de resolución.

Nota: Registros de observación y grupos focales (2025).

En conjunto, los resultados muestran que la intervención educativa basada en el fomento del comportamiento prosocial contribuyó a mejorar significativamente la convivencia escolar, fortaleciendo las habilidades socioemocionales de los estudiantes y reduciendo la presencia de conductas agresivas.

Discusión

Los resultados obtenidos confirman que el desarrollo del comportamiento prosocial constituye una estrategia pedagógica eficaz para la prevención y reducción de la violencia escolar. La intervención aplicada en estudiantes de tercer grado permitió comprobar que las experiencias educativas centradas en la empatía, la cooperación y la comunicación asertiva generan transformaciones significativas en las actitudes y relaciones interpersonales del alumnado. Este proceso se vio optimizado mediante el reconocimiento de los sistemas de representación sensorial, los cuales facilitan la decodificación de los estímulos externos de acuerdo con los canales perceptivos de los estudiantes (Dobrinisky, 2007; Gutiérrez-Pérez et al., 2024).

Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Cuadra-Martínez y Salgado-Roa (2020), quienes demostraron que la reflexión colectiva y el trabajo grupal facilitan la reconstrucción de creencias y la adopción de conductas prosociales. Asimismo, se corresponden con las conclusiones de Hernández-Prados et al. (2024) y con los resultados del programa PARCEROS (Herrera López et al., 2021), donde el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales se asocia con la disminución de comportamientos agresivos y la mejora del clima escolar. Adicionalmente, la estimulación cognitiva a través de la estructuración de esquemas mentales permitió que los educandos respondieran de manera adaptativa a sus necesidades de convivencia, en sintonía con los postulados sobre el desarrollo cognitivo infantil (Piaget, 1976).

La reducción de las conductas violentas observada en este estudio también respalda el planteamiento de González Moreno y Molero Jurado (2023), quienes identifican la prosocialidad como un factor protector frente a la agresión, premisa complementada por la estimulación voluntaria del altruismo y la cooperación (Gallegos, 2015). En la misma línea, los aportes de García-Carrera et al. (2025) sobre el coraje moral proporcionan un marco explicativo adicional: las acciones de defensa, ayuda y contención hacia los compañeros pueden interpretarse como expresiones de comportamiento prosocial

moralmente orientado, lo cual se evidenció en los estudiantes participantes. Este avance conductual se vio reforzado por la programación mental positiva y las estrategias de superaprendizaje orientadas a optimizar el uso del pensamiento y la eficacia personal (Sambrano, 2009; Ortiz, 2018).

Desde una perspectiva pedagógica, la intervención destaca el papel del docente como mediador socioemocional. Al asumir un rol facilitador en procesos de reflexión, autorregulación y manejo de la atención plena, el maestro contribuye a que los estudiantes alcancen el equilibrio interior y una mayor concentración mediante la meditación y la introspección (Rojas Estapé, 2018). Este ejercicio consciente de la autorregulación coincide con la visión de la investigación-acción propuesta por Elliott (1993), donde el educador actúa como investigador de su propia práctica y agente de transformación dentro de su comunidad educativa.

En cuanto a las implicaciones prácticas, los resultados muestran que la incorporación sistemática de actividades lúdicas, cooperativas y reflexivas puede transformar la dinámica del aula, fortaleciendo la convivencia y reduciendo la agresión. Este enfoque ofrece un modelo replicable para otros contextos educativos interesados en promover la prosocialidad desde edades tempranas.

No obstante, es importante considerar algunas limitaciones: el reducido número de participantes y la aplicación circunscrita a un solo grupo escolar limitan la generalización de los resultados. En futuras investigaciones se recomienda trabajar con muestras más amplias y diversas, así como explorar la sostenibilidad de las conductas prosociales en el tiempo mediante estudios longitudinales.

Asimismo, emergen líneas de investigación prometedoras:

- El impacto del desarrollo prosocial en el rendimiento académico y el bienestar emocional.
- La formación docente en competencias socioemocionales como factor clave para sostener climas escolares saludables.
- El rol del observador o *bystander* en situaciones de violencia, considerando su potencial para influir en la cultura escolar.

Consideraciones finales

La experiencia desarrollada en la U.E.N. Amelia Cocking demuestra que la educación prosocial no solo contribuye a la prevención de la violencia escolar, sino que también promueve un aprendizaje ético, emocional y relacional más profundo. La intervención basada en empatía, cooperación y reflexividad permitió a los estudiantes fortalecer habilidades socioemocionales esenciales, mejorar su convivencia diaria y disminuir significativamente las conductas agresivas.

Los resultados evidencian que la prosocialidad constituye un recurso pedagógico valioso para transformar las dinámicas escolares, favoreciendo ambientes más seguros, respetuosos y colaborativos. Asimismo, se reafirma el papel del docente como mediador socioemocional y agente de cambio, capaz de influir de manera directa en la formación integral del alumnado.

En conjunto, este estudio aporta elementos teóricos y prácticos que respaldan la incorporación de estrategias prosociales en la educación primaria, consolidando a la escuela como un espacio privilegiado para la construcción de relaciones saludables y la transformación social.

Agradecimientos

Al Instituto Pedagógico de Caracas.

Conflicto de intereses

No se reporta conflicto de intereses.

Referencias

- Bravo, A., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2024). Bullying Victimization Trajectories: Associations With Changes in Social Status Dimensions Within the Classroom Group. *Psicothema*, 36(3), 207–216. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.56>
- Cuadra-Martínez, D., & Salgado-Roa, J. (2020). Comportamiento prosocial en una escuela chilena: una intervención basada en la subjetividad del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.8>
- Dobrinsky, M. (2007). *PNL*. Ediciones LEA.
- Duarte Cruz, J. M. (2021). La conducta prosocial en niños y niñas de escuelas primarias. *Voces de la Educación*, 6(11), 3–33. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/306>
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Ostrander Marti.
- Gallegos, W. A. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37–47. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.169>
- García-Carrera, P., Ortega-Ruiz, R., Camacho, A., & Romera, E. M. (2025). Coraje moral y conductas de defensa ante el acoso escolar: un estudio longitudinal con escolares de educación primaria y secundaria. *Revista de Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2025.500176>
- González Moreno, A., & Molero Jurado, M. del M. (2023). Conductas prosociales y violencia escolar en la adolescencia: una revisión sistemática con enfoque cualitativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 143–166. <https://doi.org/10.14201/teri.28629>
- Gutiérrez-Pérez, B. M., Ruedas-Caletrio, J., Caballero Franco, D., & Murciano-Hueso, A. (2024). La conexión con la naturaleza como factor clave en la formación de las identidades infantiles: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 31–52. <https://doi.org/10.14201/teri.31397>
- Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., & Sánchez-Martínez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1–23. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.5983>
- Herrera López, M., Lagos, A., Villota, Y., Pantoja, D., & Figueroa, M. F. (2021). PARCEROS: un programa para la prevención e intervención del acoso escolar (bullying) en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 82, 115–140.
- Laninga-Wijnen, L., Van Den Berg, Y. H. M., Garandeau, C. F., Mulder, S., & De Castro, B. O. (2022). Does being defended relate to decreases in victimization and improved psychosocial adjustment among victims? *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 363–377. <https://doi.org/10.1037/edu0000712>
- Machado-Mena, K. H. (2026). Discurso de odio en redes: Intersección género, raza y clase. Estado del arte. *Comunicar*, 34(86), 15–30. <https://doi.org/10.5281/zenodo.21298546>
- Marín-Escobar, J. C., Marín-Benítez, A. C., Maury-Mena, S. C., Guerrero, C. M., & Maury, A. (2023). La prosocialidad: estrategia de educación integral frente a la violencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 120–143. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5681>
- Millan Ghisleri, E., & Caro Samada, C. (2021). Prevención de la violencia y el acoso en la red en adolescentes: estrategias familiares de crecimiento personal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 105–124. <https://doi.org/10.14201/teri.26157>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Violencia en las escuelas*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-in-schools>

- Piñero, K. C. (2026). Desarrollo del comportamiento prosocial a través de la intervención en casos de violencia en el aula. *e-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 4, e-RMS09072026. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v4i.466>
- Ortiz, M. E. A. (2018). PNL y superaprendizaje en el desarrollo cognitivo: una experiencia en el PPD. *Educere*, 22(71), 153–161. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002012/html/>
- Piaget, J. (1976). *Desarrollo cognitivo*. Fontaine.
- Rojas Estapé, M. (2018). *Cómo hacer que te pasen cosas buenas*. Espasa.
- Sambrano, J. (2009). *Superaprendizaje: El placer de aprender a aprender*. Editorial Alfa.
- Serrate-González, S., Sánchez-Rojo, A., Andrade-Silva, L., & Muñoz-Rodríguez, J. (2023). Onlife identity: The question of gender and age in teenagers' online behaviour. *Comunicar*, 75, 9–20. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-01>
- Valdés, Á. A., Vera-Noriega, J. Á., Duarte-Tánori, K. G., & Peña-Ramos, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: revisión sistemática. *Entramado*, 17(1), 42–58. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7574>