La Prevención Primaria A Partir Del Modelo De La Competencia Social En Las Escuelas Urbanos-Marginales De Mendoza

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN CRIMINOLOGÍA

UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

Autor: Lic. María de las Mercedes Carboni

Director: Dr. José Luis Alba Robles

Mendoza 2025

Dedicatoria

A mi compañero de vida, mi esposo, que fue motor y timón de mi esfuerzo,

A mis hijos, como ejemplo de perseverancia,

A mis alumnos que fueron mi fuente de inspiración y objetivo de mi trabajo,

A Dios.

Agradecimientos

Es meritorio el acompañamiento que recibí durante todo este proceso, a cada uno de las personas que fueron parte.

Al Director de Tesis y amigo, Dr. José Luis Alba Robles, por su dedicación y generosidad en brindar sus conocimientos,

A la Directora de la Maestría, Dra. María Fontemachi, por ser un ejemplo a seguir como profesional,

A Juan Carlos Miranda, que, con tenaz tolerancia, corrigió mi rumbo cada vez que fue necesario,

A la Lic. Beatriz Silva, por servirme de guía en la elaboración del proyecto,

A mi esposo Carlos, quien sostuvo incansablemente mi voluntad para llegar al destino en que hoy me encuentro.

RESUMEN

La conducta prosocial constituye un eje fundamental para mejorar la convivencia escolar, ya que fomenta comportamientos positivos que fortalecen las relaciones interpersonales y previenen conductas agresivas que pueden derivar en violencia o acoso. La presente tesis propone la implementación del Programa del Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ) en contextos escolares de Mendoza, Argentina, como estrategia para reducir conductas disruptivas, prevenir el fracaso escolar y favorecer un mejor ajuste personal y social en los estudiantes. La propuesta se fundamenta en el modelo cognitivo-conductual y se nutre de antecedentes de aplicación en diferentes entornos educativos de España, mostrando evidencias de eficacia en la mejora del autocontrol, la resolución de problemas y la cooperación. Asimismo, se destaca el papel central del docente como agente de modelado y acompañamiento, así como la incorporación de juegos cooperativos como recurso metodológico para fortalecer la socialización positiva. En conjunto, esta intervención busca consolidar un marco educativo que promueva tanto el desarrollo académico como la convivencia pacífica y respetuosa.

Palabras clave: conducta prosocial; convivencia escolar; fracaso escolar; juegos cooperativos; ajuste social.

ABSTRACT

Prosocial behavior plays a key role in enhancing school coexistence, as it promotes positive interactions that strengthen interpersonal relationships while preventing aggressive behaviors that may lead to violence or bullying. This thesis proposes the implementation of the Short Version of the Prosocial Thinking Program for Youth (PPS-VCJ) in schools in Mendoza, Argentina, as a strategy to reduce disruptive behaviors, prevent school failure, and foster better personal and social adjustment among students. The proposal is grounded in the cognitive-behavioral model and builds upon prior applications in Spanish educational settings, which have shown evidence of effectiveness in improving self-control, problem-solving, and cooperation. In addition, the study highlights the central role of teachers as modeling agents and facilitators, as well as the use of cooperative games as a methodological resource to strengthen positive socialization. Overall, this intervention aims to establish an educational framework that promotes both academic development and peaceful, respectful coexistence.

Keywords: prosocial behavior; school coexistence; school failure; cooperative games; social adjustment.

Índice

Dedicatoria 2

Agradecimientos 3

RESUMEN 4

ABSTRACT 5

1.INTRODUCCIÓN 10

1.1.OBJETIVOS DE LA TESIS 12

Objetivo general: 12

Objetivos específicos 12

2.METODOLOGÍA 13

Tipo de investigación 13

Fuentes de Información 13

Criterios de Inclusión 14

Criterios de exclusión: 14

Procedimiento 15

Validación y rigor 15

CAPÍTULO 1. COMPETENCIA SOCIAL: DEFINICIÓN, DIMENSIONES Y RELEVANCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR 17

1.1. Conducta prosocial y pensamiento prosocial 18

1.1.1. Factores biológicos y sociobiológicos 19

1.1.2. Factores personales 19

1.1.3. Factores cognitivos 19

1.1.4. Factores emocionales 20

1.1.5. Factores familiares 20

1.1.6. Factores culturales 20
1.1.7. Factores del contexto escolar 20
1.1.8. Relaciones interpersonales 20
1.1.9. Conducta prosocial y antisocial 21
1.2. Problemáticas escolares en contextos de vulnerabilidad 21
1.2.1. Infraestructura y recursos 21
1.2.2. Calidad de la educación 22
1.2.3. Factores socioeconómicos y culturales 22
1.2.4. Salud y bienestar 22
1.2.5. Seguridad y protección 22
1.2.6. Participación y apoyo comunitario 23
1.2.7. Violencia en el aula y acoso escolar 23
1.2.8. Convivencia escolar eficaz: estado actual y desafíos 25
1.3. El aula educativa como espacio de desarrollo socioemocional y prosocial 25
1.3.1. Desarrollo de conductas positivas en el aula 26
1.3.2. Aprendizaje social y emocional (SEL) 26
1.3.3. Estrategias para un entorno educativo positivo 27
1.3.4. Convivencia escolar y prevención del acoso 27
1.4. Programas internacionales y nacionales de fomento de la competencia social 28
1.4.1. Intervenciones con videojuegos y recursos digitales 28
1.4.2. Programas de educación emocional 29
1.4.3. Talleres vivenciales y actividades lúdicas 29
1.4.4. Programas basados en juegos cooperativos 29
1.4.5. Síntesis y relevancia para el contexto de Mendoza 31
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 32

2.1. La conducta prosocial: definiciones y dimensiones 32
2.2. Teorías psicológicas que explican la conducta prosocial 32
2.2.1. Teoría del aprendizaje social 33
2.2.2. Teoría del desarrollo moral 34
2.2.3. Teoría de la empatía-altruismo 36
2.2.4. Teoría de la resiliencia y competencias socioemocionales 37
2.3. La competencia social como marco conceptual 39
2.4. Relación entre competencia social, convivencia escolar y prevención de violencia 40
2.5. Programas y modelos de intervención 41
2.6. Revisión crítica de estudios en América Latina y Argentina 42
CAPÍTULO 3. JUSTIFICACIÓN Y PROPUESTA DEL PROGRAMA 43
3.1. Justificación de la implementación en Argentina 43
3.1.1. Contexto argentino de segregación y vulnerabilidad 43
3.1.2. Formación y acceso a la función docente 44
3.1.3. Infraestructura escolar y clima de convivencia 45
3.1.4. Características del alumnado, familias y comunidad 45
3.1.5. Especificidades en Mendoza 46
3.1.6. Implicaciones para la convivencia y la prevención de la violencia 46
3.2. Fundamentación teórica 46
3.3. El Programa del Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ) 47
3.4. Antecedentes del PPS en entornos educativos 49
CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DEL PENSAMIENTO PROSOCIAL VERSIÓN CORTA PARA JÓVENES (PPS-VCJ) EN CONTEXTOS ESCOLARES MARGINALES DE ARGENTINA 50
4.1. Marco conceptual de la intervención 51
4.2. Objetivos de la propuesta 53

4.3. Diseño del programa 54
4.4. Estrategias metodológicas y dinámica grupal 55
4.4.1. Modalidad grupal 55
4.4.2. Metodología participativa 56
4.4.3. Frecuencia y flexibilidad 56
4.5. Rol del docente en la implementación 56
4.5.1. Docente como facilitador 56
4.5.2. Docente como modelo prosocial 57
4.5.3. Formación docente 57
4.6. Juegos cooperativos como estrategia complementaria 58
4.6.1. Impacto en la conducta prosocial 58
4.6.2. Integración al PPS-VCJ 59
4.6.3. Ejemplos de juegos aplicables 59
4.6.4. Valor preventivo y pedagógico 59
4.7. Recomendaciones y proyección futura 60
4.7.1. Recomendaciones para la implementación 61
4.7.2. Proyección futura del PPS-VCJ en Argentina 62
4.7.3. Síntesis del apartado 63
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS . 64
5.1. Conclusiones 64
5.2. Discusión 68
5.3. Limitaciones de la tesis 71
5.4. Líneas de investigación futura 72
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 74

1.INTRODUCCIÓN

Durante la edad escolar, los niños y adolescentes atraviesan transformaciones emocionales, físicas y sociales que influyen de manera directa en la construcción de la identidad y la autoestima. Investigaciones recientes han mostrado que el desarrollo de competencias socioemocionales en esta etapa se asocia con una mayor motivación académica y menor sintomatología ansiosa en los estudiantes (Huttunen, Upadyaya, y Salmela-Aro, 2025).

La escuela, como espacio central de socialización primaria y secundaria, desempeña un papel fundamental en este proceso, ya que un clima escolar positivo —basado en relaciones de apoyo y normas claras de convivencia— predice niveles más altos de conducta prosocial en los adolescentes (Luo et al., 2023). Asimismo, la literatura internacional ha evidenciado que programas de aprendizaje socioemocional implementados en centros educativos generan mejoras significativas en la cooperación, la empatía y la autorregulación, al tiempo que reducen problemas de conducta y aumentan el rendimiento académico (Durlak et al., 2023).

La conducta prosocial, entendida como el conjunto de acciones voluntarias orientadas a beneficiar a otros, ha sido identificada como un factor protector clave frente a la aparición de conductas disruptivas y antisociales (Freitas et al., 2021). Una revisión integradora de intervenciones escolares reveló que aproximadamente el 90 % de los programas aplicados lograron efectos positivos en la convivencia y la competencia social, incluyendo la disminución de conductas agresivas y el fortalecimiento del ajuste académico (Freitas et al., 2021).

Sin embargo, la ausencia o debilidad de estas conductas en la etapa escolar incrementa el riesgo de acoso, discriminación y violencia entre pares, fenómenos que deterioran el bienestar socioemocional y académico de los estudiantes (Luengo Kanacri et al., 2023). Estas problemáticas se presentan con mayor intensidad en escuelas urbano-marginales, donde las condiciones socioeconómicas adversas, la falta de recursos y la sobrepoblación de aulas agravan el clima escolar y dificultan la gestión de la convivencia (Luo et al., 2023).

En el caso particular de Argentina, y más específicamente en la provincia de Mendoza, los informes recientes en Argentina, como la Dirección General de Escuelas (DGE, 2022) y de Fundación Huésped (2022), señalan un aumento preocupante en los episodios de violencia escolar y en las dificultades para sostener entornos educativos seguros. Este panorama evidencia la urgencia de propuestas estructuradas que contribuyan a la promoción de la convivencia escolar positiva.

En este marco, la competencia social emerge como una herramienta clave para fortalecer la convivencia y prevenir la violencia escolar (Giménez Gualdo y Peinado, 2021). Dentro de las propuestas basadas en la evidencia, el Programa del Pensamiento Prosocial (Alba, Garrido, y López-Latorre, 2005) se ha consolidado como un modelo eficaz, al demostrar mejoras en la reducción de conductas antisociales y en el desarrollo de habilidades interpersonales en diversos contextos educativos.

Por ello, esta investigación plantea la adaptación y propuesta de dicho programa en contextos escolares de Mendoza, con el objetivo de reducir conductas disruptivas, prevenir el fracaso escolar y favorecer un ajuste personal y social más sólido en los estudiantes.

1.1.OBJETIVOS DE LA TESIS

Objetivo general

Analizar el concepto y las aplicaciones de la competencia social, con especial referencia al "Programa del Pensamiento Prosocial" (Alba, Garrido y López-Latorre, 2005), para proponerlo como modelo de prevención primaria en contextos escolares marginales a partir de una revisión documental.

Objetivos específicos

- Describir los fundamentos conceptuales y antecedentes internacionales y nacionales sobre competencia social y la conducta prosocial.
- Examinar problemáticas escolares frecuentes en contextos de vulnerabilidad social, y su paralelismo en las escuelas urbano-marginales en la provincia de Mendoza.
- Revisar experiencias previas de implementación del "Programa del Pensamiento Prosocial" y programas afines.
- Proponer recomendaciones y adaptaciones contextuales para la aplicación del programa en entornos educativo-sociales con alta marginalidad

2. METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Este estudio se enmarca en una investigación cualitativa de tipo documental, fundamentada en una revisión exhaustiva de literatura científica y normativa relevante sobre competencia social, conducta prosocial y problemáticas escolares en contextos de vulnerabilidad.

Si bien el trabajo incorpora observaciones y reflexiones relacionadas con la realidad educativa de la provincia de Mendoza, estas provienen exclusivamente de la experiencia profesional de la autora como docente en instituciones urbano-marginales, y no de entrevistas, encuestas u otras técnicas formales de recolección de datos primarios. Por lo tanto, no se configura una etapa de campo en sentido estricto.

La perspectiva reflexiva situada que aporta la autora se integra como insumo interpretativo dentro del marco documental de la investigación, contribuyendo a contextualizar los hallazgos sin constituir un diseño exploratorio de campo. En consecuencia, no se plantean objetivos específicos de sistematización de testimonios ni un diseño proyectivo para la implementación directa del programa, dado que tales acciones requieren un procedimiento metodológico diferente, autorizaciones institucionales y un plan de investigación empírica que excede el alcance de esta tesis.

Fuentes de información

La revisión bibliográfica se llevó a cabo consultando bases de datos académicas y científicas, entre ellas:

- Google Scholar
- PsycINFO

- ERIC (Education Resources Information Center)
- JSTOR
- Scopus

Se incluyeron artículos, libros y tesis doctorales publicados en los últimos 20 años (2005–2025), que abordan temáticas relacionadas con la convivencia escolar, la violencia en las aulas, la conducta prosocial y la competencia social. A pesar de esta delimitación temporal, en ocasiones se incorporaron fuentes anteriores por su relevancia como referencias originales en determinados temas, como el origen del Programa del Pensamiento Prosocial (PPS) u otros fundamentos teóricos esenciales para contextualizar la investigación.

Criterios de inclusión

- Relevancia temática: Estudios que traten específicamente problemas de convivencia y violencia en el ámbito escolar.
- Fecha de publicación: Trabajos publicados entre 2005 y 2025 (con excepciones anteriores justificadas por su relevancia teórica).
- Tipo de documento: Artículos de revistas científicas, libros académicos y tesis doctorales.
- Idioma: Publicaciones en español e inglés.

Criterios de exclusión

- Estudios que no traten directamente sobre convivencia escolar, violencia en las aulas o competencia social.

- Documentos no académicos (informes no revisados por pares, artículos de opinión, literatura gris no validada).
- Estudios repetidos o con contenido redundante.

Procedimiento

- **Búsqueda inicial:** Se realizaron consultas en las bases de datos utilizando palabras clave como *convivencia escolar* (*school coexistence*), *violencia en las aulas* (*violence in the classroom*), *conducta prosocial* (*prosocial behavior*) y *competencia social* (*social competence*).
- **Selección de fuentes**: Los documentos se filtraron inicialmente por título y resumen. Aquellos que cumplían los criterios de inclusión fueron revisados en profundidad**.**
- **Síntesis de la información:** Se analizaron los textos seleccionados para identificar patrones comunes, enfoques efectivos y vacíos en la investigación**.**
- **Desarrollo de la propuesta:** A partir de la síntesis documental, se elaboró una propuesta de programa orientado al fortalecimiento de la competencia social y la inhibición de conductas antisociales en contextos educativos vulnerables, tomando como referencia enfoques y estrategias identificados como efectivos en la literatura revisada.

Validación y rigor

- **Triangulación de fuentes**: Los hallazgos fueron contrastados entre distintos autores y enfoques para garantizar su solidez.
- **Revisión académica**: La metodología y los resultados preliminares recibieron retroalimentación de especialistas en el área, lo que permitió afinar el análisis.

- **Actualización de la búsqueda**: Debido a la extensión temporal del proceso de elaboración —influido por la pandemia y trámites administrativos universitarios— se realizó una búsqueda complementaria al final del proceso para incorporar publicaciones recientes y asegurar la actualidad del marco documental.

En síntesis, esta investigación se define como un estudio cualitativo de carácter documental con perspectiva reflexiva-experiencial, centrado en el análisis crítico de bibliografía científica y normativa, complementado por una visión situada derivada de la práctica docente de la autora en contextos urbano-marginales.

CAPÍTULO 1. COMPETENCIA SOCIAL: DEFINICIÓN, DIMENSIONES Y RELEVANCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La competencia social es fundamental para el desarrollo integral de niños y adolescentes, ya que permite adquirir habilidades cognitivas, emocionales y conductuales necesarias para un ajuste social, personal y escolar satisfactorio (Alba et al., 2005; López, 2016; Luo et al., 2023). Varios autores la definen como la capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales positivas (Pérez et al., 2011), favoreciendo la integración en grupos y el sentido de pertenencia, lo que provoca un incremento de conductas prosociales y cohesión social (Martínez, 1993; Alba et al., 2005).

Para desarrollar competencia social, es crucial trabajar habilidades cognitivas junto con destrezas conductuales en contextos que promuevan relaciones interpersonales saludables (Alba y López-Latorre, 2006; López et al., 2004). La ausencia de estas competencias puede generar dificultades de integración y una disminución progresiva de conductas positivas necesarias para la convivencia (Vallés et al., 2014). Habilidades clave en esta competencia incluyen el autocontrol emocional, la resolución cognitiva de conflictos, el pensamiento crítico, la asertividad y la formación de valores (Martínez, 1993). Además, la competencia social actúa como factor protector frente a riesgos sociales y mejora la resiliencia personal (Alba, 2008).

La consolidación de la competencia social está influida por distintos factores:

- Personales: ligados al desarrollo cognitivo desde la infancia (Piaget, 1964), habilidades sociales básicas, inteligencia emocional y capacidad para identificar y expresar emociones (Pérez et al., 2011; Arce et al., 2011; Yüksel Doğan, 2023).
- Familiares: la familia actúa como primer agente socializador, transmitiendo normas y

valores que moldean el comportamiento interpersonal (Rodríguez-Pérez, 2007; Isaza y Henao, 2011; Gad, 2025).

- Escolares: la escuela, como espacio formativo y de socialización, influye mediante estructuras pedagógicas y la calidad de relaciones entre pares y docentes (Echavarría, 2003; Martínez, 1993; Luengo Kanacri et al., 2023).
- Culturales: las normas y valores compartidos condicionan la expresión de la competencia social, influyendo en la regulación emocional y el respeto hacia normas sociales (Martínez, 1993; Díez-Hernando, 2008).

En suma, el desarrollo de la competencia social en la escuela requiere climas sociales positivos que beneficien no solo el aspecto relacional, sino también las dimensiones intelectual y afectiva, teniendo efectos a largo plazo en la calidad educativa (González, 2004; Durlak et al., 2023).

1.1. Conducta prosocial y pensamiento prosocial

La conducta prosocial es un fenómeno complejo y multidimensional, resultado de la interacción de factores biológicos, personales, cognitivos, emocionales, familiares, culturales y contextuales. Se define como el conjunto de acciones voluntarias orientadas a beneficiar a otras personas o grupos, sin la expectativa de recompensas externas, e incluye comportamientos como la ayuda, la cooperación, el consuelo y la solidaridad (Martínez, 1993; Roche, 1995; Garaigordóbil, 2003; Caprara et al., 2021).

1.1.1. Factores biológicos y sociobiológicos

Desde la perspectiva biológica, los estudios con gemelos y familias sugieren una base genética en dimensiones como la empatía y la sensibilidad al sufrimiento ajeno (Plomin et

al., 2016; Knafo y Plomin, 2006). Investigaciones recientes confirman la influencia de la oxitocina y procesos neuroendocrinos en la predisposición prosocial, aunque siempre modulada por factores sociales (Marsh, 2019; Luo et al., 2023). La sociobiología aporta el concepto de altruismo recíproco (Trivers, 1971), según el cual ayudar a otros favorece la cohesión grupal y la cooperación a largo plazo, lo cual ha sido confirmado en estudios experimentales recientes (McDermott et al., 2020; Rueden y Jaeggi, 2021).

1.1.2. Factores personales

Procesos cognitivos y emocionales individuales predicen la conducta prosocial (Mestre et al., 2002). La empatía resulta central, al promover la toma de decisiones orientadas al bien común (Dovidio y Banfield, 2015; Paulus, 2021). La simpatía, asociada a la regulación emocional positiva, facilita la intención de ayudar (Molero et al., 1999). Además, la autorregulación y el autocontrol personal se consolidan como factores críticos en investigaciones recientes (Carlo et al., 2019).

1.1.3. Factores cognitivos

La prosocialidad se sustenta en la toma de perspectiva, la comprensión emocional y el razonamiento moral (Piaget, 1964; Goleman, 1995; Redondo e Inglés, 2009). Estudios recientes vinculan la teoría de la mente con la capacidad prosocial en infancia y adolescencia (Imuta et al., 2020).

1.1.4. Factores emocionales

La autorregulación emocional y el apoyo afectivo desde edades tempranas potencian la aparición de conductas prosociales (Feshbach y Roe, 1968; Schoeps et al., 2020). Investigaciones recientes han mostrado que intervenciones basadas en mindfulness y educación emocional incrementan la empatía y prosocialidad en adolescentes (Malti y Dys,

2018; Wang et al., 2022).

1.1.5. Factores familiares

La familia es el principal agente socializador, transmitiendo normas y valores mediante estilos de crianza (Garaigordóbil, 2014; Mesurado, 2014). Estilos parentales democráticos, caracterizados por calidez y normas claras (alto nivel de exigencia o control y afecto por parte de los padres), se asocian con altruismo y cooperación (Ngai et al., 2018; Padilla-Walker et al., 2020).

1.1.6. Factores culturales

Los valores culturales condicionan la expresión de la prosocialidad (Seoane et al., 2013; Boldrini y Braccini, 2015). Estudios transculturales recientes destacan que la cooperación y la ayuda varían según normas culturales, aunque la prosocialidad emerge como universal (Luengo Kanacri et al., 2023).

1.1.7. Factores del contexto escolar

El clima escolar positivo y las dinámicas colaborativas favorecen la cooperación y el sentido de pertenencia (Mestre, 2014b; Mesurado, 2014). En la última década, la evidencia muestra que programas socioemocionales en las aulas reducen conductas disruptivas y aumentan la prosocialidad (Schonert-Reichl, 2019; Durlak et al., 2023).

1.1.8. Relaciones interpersonales

Las relaciones con la familia, docentes y pares influyen directamente en la prosocialidad (Fernández-Daza, 2016). Vínculos de amistad y juegos cooperativos son catalizadores de conductas prosociales (Garaigordóbil, 1999; Schoeps et al., 2020). Estudios recientes confirman que las amistades de calidad incrementan conductas de ayuda y reducen

problemas conductuales (Bukowski et al., 2020).

1.1.9. Conducta prosocial y antisocial

La conducta antisocial, opuesta a la prosocialidad, incluye agresión, vandalismo y absentismo escolar (Kazdin y Buela, 1999; Seoane et al., 2013). Suelen estar vinculadas a déficits en autorregulación y habilidades socioemocionales (Alba, 2008; Eisenberg et al., 2015). Promover la prosocialidad desde edades tempranas se confirma como estrategia preventiva frente a la violencia escolar y social (Caprara et al., 2021).

1.2. Problemáticas escolares en contextos de vulnerabilidad

Las escuelas en contextos de vulnerabilidad enfrentan múltiples desafíos estructurales, pedagógicos y socioeconómicos que afectan tanto la calidad educativa como el bienestar de estudiantes y personal docente; la literatura reciente ha identificado factores críticos que condicionan su funcionamiento.

1.2.1. Infraestructura y recursos

La carencia de infraestructuras adecuadas es un problema crónico: aulas deterioradas, falta de bibliotecas, laboratorios o espacios recreativos limitan oportunidades de aprendizaje y reducen la motivación escolar (García-García et al., 2016; Johnson y Naidoo, 2017). Estudios recientes refrendan este impacto negativo, mostrando que la degradación de instalaciones en escuelas públicas deprimidas afecta directamente el rendimiento y la convivencia escolar (The Guardian, 2024).

1.2.2. Calidad de la educación

Los docentes en escuelas vulnerables suelen enfrentar salarios bajos y escasas oportunidades de formación continua, lo que repercute negativamente en su motivación y en la calidad docente (Brown y Scott, 2019; Rodríguez y Pérez, 2019). Estas condiciones laborales adversas elevan el absentismo y la rotación, afectando la continuidad educativa (López y Gómez, 2017; Taylor y Green, 2017).

1.2.3. Factores socioeconómicos y culturales

Las comunidades de origen suelen estar marcadas por pobreza, inseguridad alimentaria y precariedad habitacional, lo cual interfiere con la concentración y el rendimiento escolar (Fernández et al., 2020; Roberts y Mitchell, 2019). Además, muchos estudiantes provienen de hogares con bajo nivel educativo, lo que limita el apoyo académico en casa y expone a situaciones de abuso o desintegración familiar (Silva y Ramos, 2015; Williams et al., 2020).

1.2.4. Salud y bienestar

En contextos marginados, aumentan los problemas de salud física y mental, agravados por la falta de acceso a servicios médicos apropiados (Mendoza y Torres, 2019). La malnutrición es especialmente preocupante, por sus efectos negativos en el desarrollo cognitivo y físico (Ramírez et al., 2021).

1.2.5. Seguridad y protección

La presencia de violencia comunitaria y escolar, pandillas o drogas representa una amenaza constante para la seguridad y salud emocional de los estudiantes (Hernández y Castillo,

2018). La falta de políticas de protección y personal capacitado para emergencias o conflictos en estas escuelas agrava la vulnerabilidad (Gómez y Cruz, 2017).

1.2.6. Participación y apoyo comunitario

La participación de las familias suele ser limitada por jornadas laborales extensas, bajo nivel educativo y falta de estrategia para apoyar el aprendizaje (Vargas et al., 2019). Asimismo, existen pocos programas de colaboración con la comunidad, lo que frena el desarrollo integral de los estudiantes (Ramírez y Peña, 2018).

1.2.7. Violencia en el aula y acoso escolar

Además de las carencias estructurales, la violencia escolar representa una de las problemáticas más graves. Las conductas agresivas en el aula se manifiestan en formas diversas como oposición activa, resistencia pasivo-agresiva y violencia física contra mobiliario o personas, buscando notoriedad o poder (Anderson y Parker, 2019; Johnson y Naidoo,2017).

Se reconoce que estas dinámicas están vinculadas a trastornos del lenguaje, niveles elevados de ansiedad, depresión, rasgos psicopáticos y pautas de crianza inadecuadas (Brown y Harris, 2017; Williams et al., 2020; Davis y Hill, 2015). El acoso escolar, caracterizado por agresiones sistemáticas entre pares, deteriora gravemente la convivencia educativa. Su mayor prevalencia se da entre los niños de 9 a 11 años (UNESCO, 2018) Los estudios subrayan que no sólo agresores y víctimas están implicados, sino también observadores, quienes refuerzan (directa o indirectamente) el poder del agresor (Alarcón, 2015; Erazo, 2010). Los agresores suelen presentar baja empatía, actitudes antisociales y

dificultades de autocontrol (Sierra, 2010; González-García, 2016). Las víctimas, por su parte, enfrentan ansiedad, depresión, fracaso escolar e inadaptación social (Zwierzynka et al., 2012). Los observadores contribuyen a perpetuar este ciclo al mantenerse pasivos o incluso apoyar indirectamente al agresor (Avellanosa y Avellanosa, 2003). Los riesgos pueden agruparse como:

- **Externalizados**: impulsividad, agresividad, violación de normas, conductas antisociales (Trianes y Morales, 2011; Contini et al., 2012).
- **Internalizados**: ansiedad, depresión, aislamiento, preocupación excesiva, especialmente en víctimas (Trianes y Morales, 2011). Estudios recientes destacan nuevos factores de riesgo: antecedentes de intimidación, absentismo escolar, baja supervisión parental, pertenencia a minorías, dificultades comunicativas, abuso (Hoyos de los Ríos y Sierra-Pérez, 2019; Bégin, 2018); victimización previa, baja autoestima, frustración, apoyo familiar limitado, exposición mediática violenta (González-García, 2016; Marín-Cortés et al., 2019); y, en el ciberacoso, anonimato, uso intensivo de internet, conflictos familiares y escaso pensamiento crítico (Marín-Cortés et al., 2019). La evidencia reciente muestra que la pobreza social está vinculada a una mayor victimización en contextos escolares (*Anti-Bullying Alliance*, 2024), y que existe una prevalencia del acoso entre 5–16 %, con mayor impacto en adolescentes de contextos marginales o pertenecientes a minorías (Springer, 2024). Estas realidades complejas demandan intervenciones multidimensionales que integren estrategias para fortalecer la convivencia y desarrollar competencias sociales como herramientas preventivas.

1.2.8. Convivencia escolar eficaz: estado actual y desafíos

La escuela, como espacio de interacción entre generaciones, favorece el desarrollo de la prosocialidad y la identidad socio-afectiva (Míguez, 2008; Garaigordóbil, 2003). Sin embargo, en contextos de pobreza, la convivencia escolar se ve afectada por las dinámicas de violencia comunitaria y familiar que se reproducen en el aula (UNESCO, 2018; del Tronco y Madrigal, 2013). El aula refleja los conflictos familiares y comunitarios, influyendo en el desarrollo socioemocional del estudiante (Ayala, 2015; Sierra, 2010). En este entorno, la relación docente-estudiante es crucial para prevenir dinámicas violentas y promover la convivencia positiva (Rodríguez, 2009). Las intervenciones prosociales pueden ser más o menos efectivas dependiendo de los factores sociales, culturales y personales en juego (UNESCO, 2017). Por eso, es indispensable analizar las causas subyacentes a la tensión escolar y diseñar estrategias contextualizadas y sostenibles (Yuhan, 2020). Finalmente, las escuelas tienen un rol fundamental en el desarrollo moral y social desde edades tempranas (Solomon et al., 1988), pero los docentes enfrentan el desafío de contar con la formación y el apoyo institucional necesarios para sostener estas intervenciones (Boldrini y Braccini, 2015).

1.3. El aula educativa como espacio de desarrollo socioemocional y prosocial

En la actualidad, la visión de la educación ha evolucionado significativamente. No se limita únicamente a la transmisión de conocimientos académicos, sino que también busca generar un entorno propicio para el desarrollo de conductas positivas y competencias sociales en los estudiantes. Este enfoque integral resulta crucial para preparar a los jóvenes no solo frente

a los retos académicos, sino también para interactuar de manera efectiva y respetuosa en diferentes contextos sociales (Schonert-Reichl, 2019; Taylor et al., 2017).

1.3.1. Desarrollo de conductas positivas en el aula

El aula constituye un espacio privilegiado en el que los estudiantes adquieren aprendizajes formales y, de manera paralela, desarrollan valores y actitudes que influyen en su vida cotidiana. Elias et al., (2008) ya señalaban que el aula no debe concebirse únicamente como un lugar de adquisición de conocimientos, sino como un entorno favorable para el desarrollo de conductas positivas. Estrategias como fomentar la cooperación entre compañeros, establecer normas claras de comportamiento, promover la participación activa en actividades grupales y proporcionar retroalimentación constructiva han demostrado ser efectivas (Corcoran et al., 2018; Reyes et al., 2019).

1.3.2. Aprendizaje social y emocional (SEL)

El aprendizaje social y emocional se ha consolidado como un componente clave para la construcción de un clima escolar positivo. El metaanálisis realizado por Durlak et al., (2011) evidenció que la implementación de programas de aprendizaje social y emocional genera un impacto significativo en el desarrollo general de los estudiantes, con mejoras en el rendimiento académico y en sus relaciones interpersonales. Investigaciones más recientes han confirmado estos resultados, destacando que el SEL integrado al currículo escolar favorece el bienestar emocional, la motivación académica y las habilidades prosociales (Cipriano et al., 2023; Yang et al., 2022).

En la misma línea, Jones y Bouffard (2012) subrayan que el SEL no debe limitarse a programas específicos, sino que debe integrarse de manera transversal en las dinámicas escolares, a través de prácticas como la resolución colaborativa de conflictos, el fomento de la empatía y la promoción del respeto mutuo.

1.3.3. Estrategias para un entorno educativo positivo

La creación de un entorno escolar saludable exige que los docentes asuman un rol activo en la implementación de estrategias que promuevan el respeto y la convivencia. Elias et al., (2008) señalaron que fomentar la cooperación, establecer normas claras, promover la participación activa y proporcionar retroalimentación constructiva son pilares esenciales para consolidar un ambiente de aprendizaje positivo. CASEL (2020) respalda esta perspectiva al destacar que un enfoque integrado del aprendizaje social y emocional favorece el desarrollo de habilidades prosociales y refuerza la cohesión grupal.

1.3.4. Convivencia escolar y prevención del acoso

La escuela, como espacio de socialización, es también un escenario clave para prevenir conductas de riesgo como el acoso escolar. Diversos expertos sostienen que las instituciones educativas deben fomentar una convivencia social positiva, sensibilizando a los estudiantes sobre cómo conductas aparentemente simples, como las burlas, pueden escalar hasta convertirse en dinámicas de acoso (Alarcón, 2015; Garaigordobil, 2013). En este sentido, investigaciones recientes indican que programas basados en SEL reducen de forma significativa los niveles de acoso y victimización en las aulas, además de fortalecer la empatía entre pares (Espelage et al., 2023; Yang et al., 2022).

En definitiva, el aula educativa debe concebirse como un espacio integral donde se combinen el aprendizaje académico y la formación socioemocional. A través de la implementación de estrategias pedagógicas específicas y del fortalecimiento de la convivencia escolar, se sientan las bases para el desarrollo de competencias prosociales que contribuyen a la construcción de una ciudadanía responsable, empática y solidaria.

1.4. Programas internacionales y nacionales de fomento de la competencia social

En las últimas décadas, el número de programas destinados a promover la conducta prosocial en el ámbito escolar ha aumentado considerablemente. Estas intervenciones han incorporado metodologías diversas, tales como juegos cooperativos, actividades lúdicas, recursos digitales, videojuegos con contenido prosocial y estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales y pensamiento crítico (Jones et al., 2021; Ferrer-Cascales et al., 2019).

1.4.1. Intervenciones con videojuegos y recursos digitales

Gentile et al., (2009) llevaron a cabo tres estudios en Singapur, Japón y Estados Unidos para analizar el impacto de videojuegos con contenido prosocial frente a otros de carácter violento o neutral. Los resultados, obtenidos a partir de cuestionarios de orientación prosocial y pruebas de cooperación, evidenciaron que la exposición a videojuegos prosociales fomentó actitudes empáticas y comportamientos de ayuda tanto en niños como en adolescentes. Investigaciones más recientes confirman que los videojuegos educativos y prosociales pueden mejorar la empatía y la cooperación en entornos escolares, siempre

que se implementen en un marco pedagógico guiado (Greitemeyer y Mügge, 2021; Rueda et al., 2022).

1.4.2. Programas de educación emocional

Tur-Porcar et al., (2014) implementaron un programa estructurado en 16 sesiones para niños de 7 a 12 años, centrado en la gestión emocional, la autorregulación, las habilidades de comunicación y afrontamiento. El programa mostró incrementos estadísticamente significativos en las escalas de conducta prosocial. Más recientemente, Caballero-Gascón et al., (2020) confirmaron la efectividad de programas de educación emocional en la mejora del clima escolar y la reducción del acoso en alumnado de primaria.

1.4.3. Talleres vivenciales y actividades lúdicas

Seoane et al., (2013) desarrollaron un programa basado en talleres con actividades lúdicas y dramáticas para 51 preadolescentes. Mediante sociogramas, autoinformes y escalas de habilidades sociales, se constató un aumento de conductas prosociales y una reducción de conductas antisociales. A nivel internacional, recientes evaluaciones en contextos latinoamericanos han mostrado que los talleres basados en dramatizaciones y dinámicas grupales fortalecen la cohesión, reducen el conflicto y potencian la resiliencia en contextos vulnerables (López et al., 2021).

1.4.4. Programas basados en juegos cooperativos

Numerosos estudios han demostrado la eficacia de los juegos cooperativos para fomentar la conducta prosocial y mejorar el clima social escolar:

- **España:** Garaigordobil (1995b, 2003) aplicó programas de juegos cooperativos y creativos en niños de 8 a 11 años, encontrando mejoras en cooperación, altruismo y reducción de agresividad. En trabajos posteriores, junto a Fagoaga-Azumendi (2006a, 2006b) y Berrueco (2007), extendió estas intervenciones a niños de 5 a 8 años, observando avances en resolución de problemas, creatividad verbal e inteligencia emocional. Más recientemente, Garaigordobil y Peña-Sarrionandia (2019) ratifican la eficacia de estas metodologías para fortalecer la empatía y la cohesión grupal.
- **Argentina:** Lemos (2009) combinó estrategias lúdicas y de aprendizaje con niños en situación de vulnerabilidad, logrando incrementos en conductas prosociales y disminución de la agresividad.
- **Colombia:** Cerchiaro-Ceballos et al., (2019) desarrollaron un programa de 18 sesiones en una escuela pública, orientado a mejorar el razonamiento moral prosocial en niños de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo.
- **Estados Unidos:** Matte (1995) y Finlinson (1997) reportaron que los juegos cooperativos en adolescentes y niños favorecieron conductas verbales positivas y redujeron la agresividad más que las actividades competitivas.
- **México:** Osés, Duarte y Pinto (2016) adaptaron el programa JUEGO para adolescentes de 11 a 15 años, mejorando la cohesión grupal, la comunicación y la expresión emocional. Espejel y Góngora (2017) aplicaron un programa de cuentos y juegos cooperativos a niños de cuarto grado, encontrando mejoras en conducta prosocial y socialización positiva. Estudios recientes en México han mostrado resultados similares en la promoción de la convivencia escolar (Patiño et al., 2020).

1.4.5. Síntesis y relevancia para el contexto de Mendoza

La revisión de estos antecedentes permite concluir que las intervenciones orientadas a la prosocialidad, especialmente las basadas en juegos cooperativos, generan beneficios significativos en el desarrollo integral de los estudiantes. Dichos beneficios incluyen la mejora de la convivencia escolar, la reducción de conductas disruptivas y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales (Caballero-Gascón et al., 2020; Garaigordobil y Peña-Sarrionandia, 2019).

A partir de esta evidencia, y considerando las condiciones particulares de las escuelas urbano-marginales de Mendoza, esta investigación toma también como referencia, además del Programa del Pensamiento Prosocial (PPS) la propuesta de Garaigordóbil para el diseño de una adaptación del programa JUEGO dirigida a niños de 8 a 10 años, con el objetivo de incrementar la conducta prosocial y promover un clima escolar más positivo.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

El presente capítulo desarrolla los fundamentos conceptuales y teóricos que sustentan la propuesta de intervención. Se revisan las principales teorías psicológicas y educativas que explican la conducta prosocial, la competencia social y la convivencia escolar, así como modelos de programas internacionales y nacionales orientados a la prevención de la violencia y la promoción de climas educativos positivos.

2.1. La conducta prosocial: definiciones y dimensiones

La conducta prosocial se entiende como el conjunto de comportamientos voluntarios orientados a beneficiar a otras personas o colectivos, sin la expectativa de recompensas externas inmediatas (Eisenberg et al., 2006). Estos comportamientos incluyen la ayuda, la cooperación, el consuelo y la solidaridad, y constituyen un eje esencial en la construcción de la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Diversos autores han señalado que la prosocialidad, al igual que la competencia social, es un fenómeno multidimensional, influido por factores biológicos, personales, cognitivos, emocionales, familiares, culturales y contextuales (Carlo y Randall, 2002; Mestre et al., 2002). Así, se concibe como un proceso dinámico en el que interactúan predisposiciones individuales y condiciones sociales específicas.

2.2. Teorías psicológicas que explican la conducta prosocial

La comprensión de la prosocialidad se apoya en distintos marcos teóricos de la psicología y la educación:

2.2.1. Teoría del aprendizaje social

Bandura (1977) sostiene que gran parte de la conducta humana se adquiere a través de un proceso de aprendizaje vicario, es decir, mediante la observación de modelos significativos en el entorno social. A diferencia de teorías conductistas más clásicas, que enfatizan la experiencia directa de refuerzos y castigos, Bandura subraya que las personas pueden incorporar nuevas conductas simplemente al observar a otros y anticipar las consecuencias de sus acciones. Este proceso de *aprendizaje social* integra tanto factores conductuales como cognitivos, enmarcándose en lo que posteriormente denominó teoría social cognitiva**.**

El mecanismo central es la observación de modelos, que implica cuatro procesos básicos: (1) *atención*, es decir, la capacidad de focalizarse en las conductas del modelo; (2) *retención*, que consiste en la codificación y almacenamiento de la información observada en la memoria; (3) *reproducción*, o la habilidad de ejecutar la conducta aprendida; y (4) *motivación*, que depende de la expectativa de obtener recompensas o evitar consecuencias negativas. Estos procesos explican por qué no toda conducta observada se imita, sino que interviene la valoración de su utilidad y pertinencia.

Un concepto clave en la propuesta de Bandura es la autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para ejecutar con éxito una conducta determinada. La autoeficacia influye en la elección de actividades, en el esfuerzo invertido y en la persistencia ante dificultades. Cuanto mayor es la percepción de autoeficacia, mayor es la probabilidad de que la persona reproduzca y consolide conductas aprendidas a través de la observación.

En el ámbito escolar, esta teoría adquiere gran relevancia. Docentes y compañeros actúan como referentes inmediatos de normas y valores prosociales. La imitación de modelos que promueven ayuda, cooperación y respeto facilita la internalización de dichas conductas, especialmente cuando son reforzadas de manera positiva. A su vez, el refuerzo no se limita al externo (elogios, premios, reconocimiento), sino que también incluye el autorefuerzo**,** en el que el propio estudiante regula su conducta evaluando sus logros según criterios personales.

Así, la teoría del aprendizaje social pone de relieve la interacción dinámica entre factores personales, conductuales y ambientales —lo que Bandura conceptualizó como *determinismo recíproco*. En la escuela, este principio se expresa en cómo el comportamiento del alumnado influye en el clima del aula, cómo dicho clima afecta a las prácticas docentes y cómo la percepción de autoeficacia de los estudiantes modula su participación en experiencias de aprendizaje cooperativo.

En suma, la propuesta de Bandura aporta un marco explicativo que trasciende la mera imitación mecánica, resaltando la importancia de la observación, el refuerzo y la autoeficacia como procesos que posibilitan el desarrollo de conductas prosociales y de ciudadanía responsable en contextos educativos.

2.2.2. Teoría del desarrollo moral

Kohlberg (1984) propuso que la moralidad evoluciona a través de un modelo jerárquico de seis etapas, agrupadas en tres niveles, que reflejan progresivos modos de razonamiento ético. En el nivel preconvencional**,** el juicio moral se basa en las consecuencias inmediatas

de la acción y en la obediencia a figuras de autoridad. La etapa 1, denominada *orientación hacia la obediencia y el castigo*, se centra en evitar sanciones; el niño actúa moralmente correcto solo para escapar del castigo. En la etapa 2, llamada *individualismo e intercambio instrumental*, predomina una lógica de conveniencia personal, en la que lo "bueno" se define por aquello que satisface necesidades propias o genera un beneficio recíproco.

En el nivel convencional**,** el sujeto comienza a considerar las expectativas sociales y las normas establecidas como guías de conducta. En la etapa 3, conocida como *expectativas interpersonales, conformidad y concordia*, se valora el "ser una buena persona" a los ojos de los demás, priorizando la aprobación social. La etapa 4**,** llamada *mantenimiento del orden social*, implica la interiorización de normas y leyes como referentes para garantizar la convivencia y la estabilidad del sistema social.

Finalmente, en el nivel postconvencional, la moralidad se orienta hacia principios más abstractos y universales que trascienden las normas vigentes. En la etapa 5**,** denominada *contrato social y derechos individuales*, las leyes se reconocen como acuerdos susceptibles de cambio si no respetan la dignidad o los derechos fundamentales de las personas. La etapa 6**,** la más avanzada, se centra en *principios éticos universales*, donde la acción moral se guía por la conciencia y el compromiso con valores como la justicia, la equidad y el respeto a la dignidad humana, incluso si ello entra en conflicto con la normativa establecida.

En el contexto escolar, estas etapas se ponen en juego en las interacciones cotidianas, ya que las situaciones de cooperación, negociación de reglas y resolución de conflictos ofrecen oportunidades para ejercitar la toma de perspectiva y la consideración de normas compartidas. La promoción de la prosocialidad se vincula con este tránsito progresivo desde

motivaciones egocéntricas hacia principios universales, permitiendo que el alumnado desarrolle una comprensión más profunda de la justicia y la equidad, y consolide una ética autónoma que vaya más allá del cumplimiento externo de normas.

2.2.3. Teoría de la empatía-altruismo

Batson (2011) plantea que la empatía emocional, entendida como la capacidad de sentir y comprender el estado afectivo de otra persona, puede convertirse en una fuente genuina de motivación altruista. A diferencia de posturas que sostienen que las conductas prosociales responden a intereses personales encubiertos —como la búsqueda de aprobación social, la reducción de malestar propio o la expectativa de reciprocidad—, Batson defiende que cuando una persona experimenta empatía hacia otra en situación de necesidad, puede surgir una motivación altruista auténtica: la de mejorar el bienestar del otro, independientemente de beneficios personales.

La teoría se apoya en evidencias experimentales que muestran cómo los participantes, al ser inducidos a adoptar la perspectiva de alguien que sufre, muestran mayor disposición a brindar ayuda, incluso cuando existen alternativas sencillas para evitar involucrarse. Este fenómeno, conocido como hipótesis de la empatía-altruismo, sostiene que la toma de perspectiva y la activación de emociones empáticas —como compasión, ternura o preocupación— son predictores significativos de la conducta prosocial.

En el ámbito educativo, esta propuesta adquiere especial relevancia. La empatía no se limita a ser una disposición individual innata, sino que puede estimularse mediante estrategias pedagógicas específicas. Actividades como el *role-playing*, las dinámicas cooperativas o el

análisis de dilemas morales favorecen que el alumnado se sitúe en el lugar del otro, desarrolle sensibilidad ante el sufrimiento ajeno y consolide actitudes de ayuda y cooperación. Estas experiencias promueven la internalización de valores de solidaridad y respeto, facilitando que las motivaciones prosociales emerjan de manera autónoma y no solo como respuesta a normas externas.

En suma, la teoría de Batson resalta la dimensión afectiva como motor de la prosocialidad, subrayando que el auténtico altruismo no se explica únicamente por el cálculo racional de costes y beneficios, sino por la capacidad humana de conectar emocionalmente con el otro. En contextos escolares, cultivar la empatía supone, por tanto, una vía privilegiada para fomentar conductas prosociales sostenibles, orientadas a la construcción de comunidades educativas más justas y solidarias.

2.2.4. Teoría de la resiliencia y competencias socioemocionales

La resiliencia se entiende como la capacidad de los individuos para enfrentar, superar e incluso transformarse positivamente a partir de experiencias adversas. Masten (2014) la describe como un proceso dinámico que involucra la interacción entre recursos internos y externos, permitiendo a las personas adaptarse de manera funcional frente a situaciones de riesgo o estrés. Lejos de ser un rasgo fijo o innato, la resiliencia se configura como una competencia que puede desarrollarse y fortalecerse a lo largo de la vida, especialmente en contextos educativos donde los estudiantes se enfrentan a múltiples desafíos personales, sociales y académicos.

En este marco, el desarrollo de competencias socioemocionales se reconoce como un factor clave para promover la resiliencia en niños, niñas y adolescentes. De acuerdo con la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), estas competencias incluyen cinco dimensiones fundamentales:

1. **Autoconciencia**, entendida como la capacidad de reconocer emociones, pensamientos y valores propios.
2. **Autorregulación**, que implica gestionar las emociones, controlar impulsos y mantener la motivación ante dificultades.
3. **Conciencia social**, relacionada con la empatía y la comprensión de las perspectivas de los demás.
4. **Habilidades relacionales**, vinculadas con la cooperación, la comunicación efectiva y la resolución constructiva de conflictos.
5. **Toma de decisiones responsable**, que supone evaluar las consecuencias de las acciones y actuar conforme a principios éticos y de respeto mutuo.

La integración de estas competencias en el ámbito escolar cumple una doble función: por un lado, actúan como factores protectores frente a conductas de riesgo, tales como la agresividad, el abandono escolar o el consumo de sustancias; y por otro, favorecen la emergencia de actitudes prosociales, promoviendo la cooperación, la solidaridad y el respeto en la vida comunitaria.

Asimismo, la educación socioemocional contribuye a la prevención de conductas disruptivas al proporcionar al alumnado recursos para gestionar el estrés, resolver pacíficamente los conflictos y establecer vínculos positivos con sus pares y docentes. De esta manera, la

resiliencia se convierte en un marco de referencia para comprender cómo las experiencias adversas pueden ser enfrentadas de forma adaptativa, mientras que las competencias socioemocionales ofrecen las herramientas prácticas para hacerlo de manera efectiva.

En síntesis, la teoría de la resiliencia y el desarrollo socioemocional destaca la importancia de dotar a los estudiantes de recursos internos y externos que potencien su capacidad de adaptación. En el contexto escolar, este enfoque no solo fortalece el bienestar individual, sino que también favorece climas educativos inclusivos y cooperativos, en los que las actitudes prosociales encuentran un terreno fértil para su consolidación.

2.3. La competencia social como marco conceptual

La competencia social se define como la capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas, manejar conflictos de manera constructiva y responder adecuadamente a las demandas del entorno social (Del Prette y Del Prette, 2017). Se trata de un constructo integrador que abarca habilidades cognitivas, emocionales y conductuales que facilitan la adaptación y la participación activa en distintos contextos sociales.

En la escuela, la competencia social se manifiesta en la capacidad para colaborar, respetar normas compartidas, comunicarse de manera asertiva y resolver desacuerdos sin recurrir a la violencia (Ladd y Troop-Gordon, 2003). Esta perspectiva permite comprender la prosocialidad no solo como un conjunto de conductas aisladas, sino como parte de un entramado más amplio de competencias necesarias para la convivencia.

2.4. Relación entre competencia social, convivencia escolar y prevención de violencia

La evidencia empírica indica que los déficits en competencias socioemocionales se asocian a mayores niveles de agresividad, conductas disruptivas, fracaso escolar y riesgo de exclusión social (Espelage y Swearer, 2010). La ausencia de recursos como la empatía, la autorregulación emocional o las habilidades comunicativas limita la capacidad de los estudiantes para resolver conflictos de manera constructiva, incrementando la probabilidad de recurrir a la violencia verbal o física (Caprara et al., 2014).

Por el contrario, los programas orientados a fortalecer la competencia social y emocional han mostrado impactos positivos en la reducción de la violencia, la prevención del acoso escolar y la mejora del clima de aula. Una amplia metaanálisis de intervenciones de aprendizaje socioemocional evidenció beneficios en el rendimiento académico, la conducta prosocial y la disminución de problemas de comportamiento (Durlak et al., 2011). Asimismo, estudios recientes destacan que el fomento de la empatía y las habilidades relacionales en la infancia y la adolescencia se relaciona con un aumento de la cooperación y una disminución de conductas agresivas (Schonert-Reichl, 2019; Taylor et al., 2017).

La convivencia escolar se entiende como el entramado de interacciones cotidianas que configuran la vida en las instituciones educativas (Ortega-Ruiz, 2010). Esta convivencia no se limita a la ausencia de violencia, sino que supone la creación de un clima inclusivo, respetuoso y colaborativo en el que se promueve la participación y el sentido de pertenencia. El grado en que los estudiantes desarrollan competencias prosociales y habilidades de regulación emocional resulta fundamental para sostener relaciones interpersonales positivas y prevenir situaciones de exclusión o victimización (Zych et al., 2019).

Desde esta perspectiva, la promoción de la competencia social constituye no solo una estrategia preventiva frente a la violencia, sino también una vía formativa esencial para el desarrollo integral del alumnado. Iniciativas que combinan la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales con prácticas pedagógicas basadas en la cooperación y el aprendizaje dialógico han demostrado ser eficaces en la construcción de comunidades educativas más seguras y cohesionadas (Elias, 2019; Weissberg et al., 2015).

En síntesis, la relación entre competencia social, convivencia escolar y prevención de violencia revela que la escuela es un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales. El fortalecimiento de estas competencias no solo contribuye a reducir conductas agresivas, sino que también promueve entornos de respeto y solidaridad, favoreciendo tanto el bienestar como el aprendizaje académico.

2.5. Programas y modelos de intervención

Diversos programas internacionales han sido diseñados para fomentar la competencia social y reducir la violencia escolar:

- **Aprendizaje Social y Emocional (SEL)**: impulsado por CASEL (2020), integra la enseñanza de habilidades socioemocionales en el currículo escolar. Ha mostrado efectos positivos tanto en la convivencia como en el rendimiento académico (Durlak et al., 2011).
- **Aggression Replacement Training (ART)**: desarrollado por Goldstein et al., (1998), combina entrenamiento en habilidades sociales, control de la ira y razonamiento moral, siendo ampliamente aplicado en contextos educativos y judiciales.

- **Programas de juegos cooperativos**: investigaciones como las de Garaigordobil (2003) han demostrado que estas dinámicas promueven la prosocialidad, la cohesión grupal y la reducción de la agresividad.
- **Programa del Pensamiento Prosocial (PPS)**: diseñado por Ross y Fabiano (1988) y adaptado posteriormente por Alba et al. (2005), constituye un modelo con respaldo empírico para el fortalecimiento de habilidades socio-cognitivas en jóvenes en riesgo.

2.6. Revisión crítica de estudios en América Latina y Argentina

La investigación en América Latina evidencia una creciente preocupación por la violencia escolar y la necesidad de estrategias de prevención basadas en la competencia social. En Argentina, los estudios disponibles han identificado la carencia de programas consolidados y la urgencia de adaptar modelos internacionales al contexto local (Lemos, 2009).

En países como México, Colombia y Chile, las intervenciones basadas en educación socioemocional y juegos cooperativos han mostrado resultados positivos en la mejora de la convivencia y la reducción de conductas agresivas (Cerchiaro-Ceballos et al., 2019; Espejel y Góngora, 2017). Estas experiencias refuerzan la pertinencia de implementar en Argentina programas de carácter estructurado, como el PPS en su versión corta, que respondan a las necesidades específicas de los contextos escolares vulnerables.

CAPÍTULO 3. JUSTIFICACIÓN Y PROPUESTA DEL PROGRAMA

3.1. Justificación de la implementación en Argentina

La relación entre competencia social, convivencia escolar y prevención de la violencia adquiere particular relevancia cuando se analizan los contextos de escuelas urbano-marginales en Argentina y Mendoza no es la excepción. La autora de esta tesis, como docente en este tipo de escuelas, ha podido comprobar en primera persona que en estos escenarios, los desafíos trascienden lo pedagógico, ya que confluyen problemáticas estructurales como la segregación socioeducativa, la insuficiencia de infraestructura, las trayectorias escolares interrumpidas y la vulnerabilidad social y comunitaria de los estudiantes y sus familias. Al mismo tiempo, los docentes enfrentan condiciones de formación desigual, rotación frecuente y múltiples demandas extraacadémicas, lo que incide directamente en la calidad de la convivencia escolar.

En este sentido, comprender las particularidades de estas instituciones resulta clave para fundamentar estrategias de fortalecimiento de la competencia social y la reducción de la violencia en contextos de alta complejidad, especialmente en provincias como Mendoza, donde la distribución desigual de recursos educativos impacta en la equidad y la cohesión social.

3.1.1. Contexto argentino de segregación y vulnerabilidad

La literatura reciente muestra una alta segregación escolar por nivel socioeconómico: los estudiantes más vulnerables tienden a concentrarse en determinadas escuelas, profundizando brechas de aprendizaje y de clima escolar. En la última década, Argentina

incrementó la distancia socioeconómica entre sectores estatal y privado, situación excepcional en la región (Tiramonti, 2011; Veleda, 2013; Observatorio Argentinos por la Educación, 2022). En estas escuelas, la institución asume funciones pedagógicas y socioasistenciales simultáneas (alimentación, contención emocional, prevención de adicciones), con recursos limitados, lo que tensiona la tarea docente y las interacciones escolares cotidianas (Enríquez, 2018).

3.1.2. Formación y acceso a la función docente

El acceso a la docencia y la formación inicial/continua están regulados a nivel federal a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y planes nacionales específicos. El sistema permite que quienes aún no han terminado la carrera pero tienen un porcentaje avanzado de materias aprobadas accedan a cargos suplentes en ciertas jurisdicciones. Esto ocurre más en secundario, y en primaria en zonas con fuerte déficit de cobertura (lo que técnicamente se llama “habilitación provisoria”). Estos programas enfatizan la actualización por competencias y la necesidad de acuerdos federales sobre concursos y regulación del trabajo docente. Sin embargo, persisten heterogeneidades entre jurisdicciones y dificultades para trasladar los saberes profesionales a contextos de alta vulnerabilidad (INFoD, 2019; Terigi, 2020). Estudios sociológicos señalan procesos de desprofesionalización parcial y la expansión de funciones no pedagógicas en escuelas pobres, donde los docentes enfrentan alta rotación y fragmentación de equipos, lo que repercute en la continuidad de proyectos de convivencia y desarrollo socioemocional (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2020).

3.1.3 Infraestructura escolar y clima de convivencia

La infraestructura escolar (condiciones edilicias, sanitarias y de conectividad) incide directamente en aprendizajes y en el clima institucional. En barrios populares, los déficits crónicos de aulas, mantenimiento y servicios básicos se asocian con mayores niveles de conflictividad y ausentismo (FIEL, 2023; ACIJ, 2018). Informes nacionales subrayan además retrasos en obras y déficits de vacantes en sectores vulnerables, lo que presiona el funcionamiento cotidiano de las escuelas (Consejo Federal de Inversiones, 2019).

3.1.4. Características del alumnado, familias y comunidad

El perfil del estudiantado en entornos urbano-marginales combina trayectorias escolares intermitentes, sobreedad, exposición a violencias comunitarias y precariedad socioeconómica. Factores como el bajo “clima educativo” del hogar y la inestabilidad laboral de las familias son predictores de fracaso y conflictividad (Cano, 2015; Ziegler y Gajardo, 2017). No obstante, los estudios también muestran que el fortalecimiento de la relación familia-escuela-comunidad puede actuar como un factor protector frente a la exclusión social y educativa (Ortega-Ruiz, 2010; Zych et al., 2019).

3.1.5. Especificidades en Mendoza

En Mendoza, la Dirección General de Escuelas (DGE) ha documentado elevados niveles de sobreedad y bajos egresos efectivos en secundaria, con mayor afectación en escuelas estatales urbanas y rurales (DGE, 2020; DGE, 2021). Además, informes recientes alertan

sobre miles de jóvenes en riesgo de abandono escolar (Diario NDI, 2024). Investigaciones locales de la Universidad Nacional de Cuyo han evidenciado tensiones entre docentes, familias y estudiantes en escuelas de barrios populares del Gran Mendoza, así como barreras de acceso y continuidad educativa desde la educación básica hasta la superior (UNCUYO, 2021; UNCUYO, 2024). A nivel social, casi la mitad de los niños de la provincia reside en hogares con bajo nivel educativo, lo cual refuerza desigualdades en convivencia y rendimiento académico (Los Andes, 2023). Asimismo, la concentración de establecimientos educativos en áreas urbanas marginales del Gran Mendoza profundiza la segregación y complejiza la gestión pedagógica y comunitaria (CIEC Mendoza, 2020).

3.1.6. Implicaciones para la convivencia y la prevención de la violencia

La evidencia muestra que los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) tienen efectos positivos en prosocialidad, clima de aula y disminución de conductas agresivas (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Sin embargo, en contextos urbano-marginales estos programas requieren estar acompañados por formación docente situada, estabilidad de planteles, mejora de la infraestructura y estrategias de articulación con familias y comunidad para lograr impacto sostenido (Weissberg et al., 2015; Elias, 2019).

3.2. Fundamentación teórica

La propuesta se fundamenta en el modelo cognitivo-conductual, ampliamente utilizado en la intervención con jóvenes en conflicto con la ley y en programas de prevención escolar. El entrenamiento cognitivo-conductual busca que los sujetos adquieran habilidades que les permitan resolver problemas cotidianos de manera autónoma y constructiva, al tiempo que

desarrollan recursos internos para prevenir futuras situaciones de riesgo (Ross y Hilborn, 2003; Beck, 2020).

Este enfoque se nutre de las aportaciones de Ross y Fabiano (1988), creadores del Programa del Pensamiento Prosocial (en adelante PPS), un modelo de intervención con sólido respaldo empírico que parte de la premisa de que el ajuste social adecuado requiere no solo habilidades de empatía y toma de perspectiva, sino también destrezas cognitivas específicas como el reconocimiento de problemas interpersonales, la generación de alternativas de solución, la evaluación de consecuencias y la capacidad de establecer relaciones causa-efecto en la interacción social (López-Latorre y Garrido, 1995; Alba et al., 2007).

Desde esta perspectiva, la adquisición de competencias sociales y cognitivas no debe concebirse como un factor aislado, sino en interacción con los refuerzos comunitarios y sociales que consolidan las actitudes prosociales (Spinrad et al., 2023). Por ello, el PPS enfatiza tanto en el cambio cognitivo como en la necesidad de un contexto social que valide y refuerce los aprendizajes adquiridos, favoreciendo procesos de integración y prevención de recaídas en conductas antisociales.

3.3. El Programa del Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ)

El Programa del Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (en adelante PPS-VCJ) fue desarrollado por Alba et al., (2005) como una adaptación del modelo original de Ross y Fabiano, con el objetivo de responder a la demanda creciente de programas breves, flexibles y aplicables en contextos judiciales, educativos y comunitarios.

El PPS-VCJ está compuesto por 12 sesiones de aproximadamente 60 minutos, diseñadas para jóvenes con nivel de riesgo medio o medio-alto, evaluado mediante el Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J; Garrido et al., 2006). Los contenidos abordan competencias como el reconocimiento de emociones propias y ajenas, el control de impulsos, la detección de errores de pensamiento, la consideración de consecuencias, la elección de alternativas válidas, la clarificación de valores y la resolución pacífica de conflictos.

Cada sesión incorpora actividades dinámicas y participativas, alejadas de la estructura terapéutica tradicional o del formato escolar, con el fin de minimizar la aversión y maximizar la motivación de los participantes. Además, se incluyen tareas de generalización que invitan a los jóvenes a trasladar los aprendizajes a su vida cotidiana, reforzando así el impacto del programa.

El tamaño óptimo de los grupos oscila entre cuatro y ocho participantes, lo que permite un manejo adecuado de las dinámicas y facilita la aplicación de técnicas grupales. La frecuencia recomendada es de dos a tres sesiones semanales, aunque el programa presenta una alta flexibilidad en su implementación, adaptándose a las características del contexto y de los jóvenes participantes.

De esta manera, el PPS-VCJ constituye un recurso idóneo para la intervención en contextos educativos, comunitarios y de justicia juvenil, tanto en clave de prevención como de rehabilitación (Alba et al., 2005; Garrido et al., 2006).

3.4. Antecedentes del PPS en entornos educativos

El PPS ha sido adaptado y aplicado en múltiples contextos escolares, con resultados prometedores. En el Proyecto Jóvenes Competentes (López-Latorre et al., 2002), implementado en institutos de Valencia, Oviedo y Huelva, se aplicó un programa de entre 42 y 48 sesiones que evidenció mejoras en la perspectiva social, el pensamiento alternativo y consecuente, así como en el rendimiento académico y la adaptación social.

El programa *Relacionarse bien* (Segura y Arcas, 2003), con 25 sesiones, mostró mejoras en autocontrol, asertividad y regulación emocional. En Asturias, Gómez Carbonero (2005) aplicó el PPS en centros de secundaria, observando mejoras significativas en habilidades de resolución de problemas, retroalimentación personal y consideración hacia los demás.

Por su parte, Fernández Durán (2004, 2015) desarrolló adaptaciones del PPS en contextos de acción compensatoria y con jóvenes de 12 a 16 años, empleando incluso recursos visuales como el cómic para potenciar la comunicación. Sus resultados confirmaron avances en autocontrol, resolución de problemas y valores prosociales como tolerancia, compromiso y cooperación.

Estos antecedentes evidencian que el PPS, en sus diferentes versiones, ha demostrado eficacia en la mejora de competencias socio-cognitivas, la reducción de conductas disruptivas y el fortalecimiento de la convivencia escolar (Alba et al., 2007; Garaigordobil, 2013), lo que lo convierte en una propuesta sólida para su implementación en contextos educativos de Argentina.

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DEL PENSAMIENTO PROSOCIAL VERSIÓN CORTA PARA JÓVENES (PPS-VCJ) EN CONTEXTOS ESCOLARES MARGINALES DE ARGENTINA

La presente tesis propone la implementación del Programa del Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ) en escuelas argentinas situadas en contextos de vulnerabilidad social, particularmente en la provincia de Mendoza. La justificación de esta iniciativa se sustenta en la evidencia recogida en la literatura científica y en los hallazgos expuestos en capítulos anteriores.

En primer lugar, se ha documentado que las escuelas urbano-marginales enfrentan múltiples problemáticas estructurales y socioeducativas: limitaciones de recursos materiales, violencia escolar, absentismo, bajo rendimiento académico y déficit en la convivencia (Fernández et al., 2020; Roberts y Mitchell, 2019; UNESCO, 2018). Estas condiciones repercuten de manera directa en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, incrementando la probabilidad de conductas disruptivas y antisociales (Trianes y Morales, 2011).

En segundo lugar, la evidencia internacional ha demostrado que los programas de competencia social y prosocialidad tienen un impacto positivo en la prevención del fracaso escolar, la reducción de la violencia y la mejora del clima de aula (Durlak et al., 2011; Garaigordobil, 2014). Sin embargo, en Argentina se constata la ausencia de propuestas sistemáticas en esta línea, con el único antecedente relevante de Lemos (2009), cuyo programa mostró resultados alentadores en poblaciones vulnerables.

El PPS-VCJ, desarrollado por Alba et al., (2005) como una adaptación breve y flexible del Programa del Pensamiento Prosocial original de Ross y Fabiano (1988), constituye un modelo con respaldo empírico aplicado en contextos judiciales, comunitarios y educativos. Su énfasis en la adquisición de habilidades cognitivas, emocionales y sociales lo convierte en una herramienta idónea para responder a las necesidades detectadas en las escuelas argentinas.

La propuesta presentada en esta tesis no se limita a la transferencia de un programa extranjero, sino que constituye una adaptación cultural y contextual ajustada a la realidad de Mendoza. Se concibe como una intervención preventiva y de promoción de la convivencia escolar positiva, orientada a dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan afrontar conflictos de manera constructiva, fortalecer vínculos sociales y favorecer una integración personal y académica saludable.

En suma, la implementación del PPS-VCJ en contextos escolares marginales argentinos responde a una triple necesidad:

1. Reducir la incidencia de conductas disruptivas y antisociales.
2. Favorecer el ajuste social y emocional de los estudiantes.
3. Mejorar la convivencia escolar como pilar del desarrollo integral.

4.1. Marco conceptual de la intervención

La propuesta se fundamenta en el modelo cognitivo-conductual, ampliamente validado en la psicología educativa y en la intervención psicosocial (Alba et al., 2005; Ross y Hilborn, 2003). Este enfoque parte de la premisa de que el comportamiento humano puede modificarse a

través del aprendizaje de habilidades cognitivas y emocionales que, posteriormente, se traducen en conductas observables en la vida cotidiana.

El PPS-VCJ, en particular, busca desarrollar competencias que permitan a los estudiantes:

- Reconocer y regular sus emociones.
- Identificar problemas interpersonales de manera adecuada.
- Generar alternativas de solución y valorar sus consecuencias.
- Tomar decisiones prosociales en situaciones de conflicto.

Este marco se articula con otros referentes teóricos:

- La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que resalta la importancia del modelado y la observación en la adquisición de conductas.
- El enfoque del desarrollo moral de Kohlberg (1981), que plantea la progresión en el razonamiento moral como base de la conducta prosocial.
- La educación socioemocional y los programas de *Social and Emotional Learning* (SEL), que han demostrado mejoras significativas en rendimiento académico y habilidades sociales (Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012).

En este sentido, el PPS-VCJ se inscribe en un paradigma integrador que combina el cambio cognitivo con la validación social, reconociendo que las conductas prosociales solo se consolidan en la medida en que encuentran refuerzo en la familia, la escuela y la comunidad (Petruța y Stănculescu, 2025).

4.2. Objetivos de la propuesta

Objetivo general

Implementar el Programa del Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ) en escuelas marginales de Mendoza, con el fin de fortalecer las competencias socioemocionales y cognitivas de los estudiantes y mejorar la convivencia escolar.

Objetivos específicos

- **Reducir las conductas disruptivas** en el aula mediante el desarrollo de habilidades de autocontrol, regulación emocional y resolución pacífica de conflictos.
- **Prevenir el fracaso escolar**, fomentando la motivación intrínseca, la cooperación y el compromiso académico.
- **Favorecer la integración social**, estimulando la empatía, la toma de perspectiva y la construcción de vínculos positivos.
- **Mejorar el clima escolar**, reduciendo la incidencia de conflictos interpersonales y promoviendo la solidaridad, el respeto y la tolerancia.

Indicadores de logro

- Disminución de incidentes de agresividad verbal o física en registros de convivencia.
- Mejora en las calificaciones promedio y reducción del absentismo escolar.
- Incremento en los puntajes de cuestionarios de empatía y prosocialidad (p. ej., *Prosocial Tendencies Measure*).
- Percepción positiva del clima de aula reportada por estudiantes y docentes.

4.3. Diseño del programa

El Programa del Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ) fue diseñado por Alba et al., (2005) como una adaptación del modelo original de Ross y Fabiano (1988) posteriormente ampliado por Ross y Hilborn (2003). Su principal característica es la brevedad y flexibilidad, lo que lo convierte en un recurso idóneo para contextos escolares donde el tiempo disponible y los recursos humanos suelen ser limitados.

En la presente propuesta, el PPS-VCJ se implementará en 12 sesiones de aproximadamente 60 minutos, cada una de ellas orientada al desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales específicas. La estructura del programa responde a una secuencia progresiva que parte del autoconocimiento y culmina en la resolución prosocial de conflictos.

Los contenidos se organizan de la siguiente manera:

1. Pensamiento, sentimientos y conductas competentes.
2. Control de pensamientos, sentimientos y conductas (I).
3. Control de pensamientos, sentimientos y conductas (II).
4. Búsqueda de información.
5. Reconocimiento de pensamientos y sentimientos propios y ajenos.
6. Identificación de problemas y búsqueda de alternativas.
7. Detección de errores de pensamiento.
8. Evaluación de las consecuencias de los actos.
9. Elección de alternativas válidas.

10. Aplicación de la alternativa seleccionada.
11. Clarificación y desarrollo de valores.
12. Resolución de conflictos.

Cada sesión se caracteriza por ser dinámica, participativa y motivadora, con el fin de evitar la resistencia de los estudiantes y garantizar aprendizajes significativos. Se incluyen, además, tareas de generalización que permiten trasladar las habilidades adquiridas a situaciones cotidianas dentro y fuera del aula.

La propuesta se ajusta al contexto argentino mediante la incorporación de ejemplos, materiales y situaciones cercanas a la realidad sociocultural de los jóvenes de Mendoza, lo que aumenta su pertinencia y aplicabilidad.

4.4. Estrategias metodológicas y dinámica grupal

El éxito de un programa de intervención depende no solo de sus contenidos, sino también de la metodología aplicada. En este sentido, el PPS-VCJ se fundamenta en estrategias activas y experienciales que permiten al estudiante ser protagonista de su aprendizaje.

4.4.1. Modalidad grupal

El programa se aplica en grupos reducidos de entre cuatro y ocho estudiantes, lo que facilita la interacción y permite un manejo adecuado de las dinámicas. La evidencia muestra que las intervenciones grupales favorecen la naturalización de los aprendizajes y refuerzan conductas positivas a través del modelado entre pares (Veccia et al., 2019).

4.4.2. Metodología participativa

Se emplean técnicas variadas para estimular la implicación de los estudiantes:

- Role-playing para ensayar conductas alternativas en situaciones de conflicto.
- Juegos cooperativos que promuevan la empatía, el respeto a las normas y la coordinación grupal (Garaigordobil y Fagoaga-Azumendi, 2006).
- Debates guiados sobre dilemas morales y situaciones de la vida cotidiana.
- Dinámicas de reflexión personal, como diarios emocionales y autoevaluaciones.

4.4.3. Frecuencia y flexibilidad

La implementación óptima consiste en dos a tres sesiones semanales, aunque se prevé la posibilidad de adaptar el ritmo según el calendario escolar y la disponibilidad de recursos. La flexibilidad del programa permite su integración como parte de proyectos de convivencia o como complemento al área de formación ética y ciudadana.

4.5. Rol del docente en la implementación

El profesorado constituye un pilar fundamental en la implementación del PPS-VCJ. No se trata únicamente de aplicar las sesiones, sino de integrar los aprendizajes del programa en la dinámica cotidiana del aula.

4.5.1. Docente como facilitador

El rol del docente trasciende el de transmisor de contenidos. Actúa como facilitador de aprendizajes socioemocionales, promoviendo un clima de confianza que permita a los

estudiantes expresar emociones, compartir experiencias y ensayar nuevas formas de interacción (Jones y Bouffard, 2012).

4.5.2. Docente como modelo prosocial

En línea con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), el profesorado constituye un modelo de referencia para el alumnado. Su manera de gestionar los conflictos, de comunicarse y de resolver problemas se convierte en un aprendizaje implícito para los estudiantes.

4.5.3. Formación docente

La implementación eficaz del programa requiere capacitación previa del profesorado y de los orientadores escolares. La formación se centrará en:

- Competencias socioemocionales.
- Técnicas de dinamización grupal.
- Estrategias de retroalimentación positiva.
- Gestión constructiva de conflictos.

Diversos estudios evidencian que los programas con acompañamiento docente activo logran mayores niveles de sostenibilidad y transferencia de aprendizajes (Espejel y Góngora, 2017; Alba et al., 2005).

4.6. Juegos cooperativos como estrategia complementaria

La literatura científica ha demostrado de forma consistente que los juegos cooperativos constituyen una herramienta eficaz para la promoción de la conducta prosocial en el ámbito escolar (Garaigordobil, 2003; Garaigordobil y Fagoaga-Azumendi, 2006; Osés, Duarte y Pinto, 2016). Su principal valor radica en que generan un espacio lúdico de aprendizaje, donde los estudiantes pueden practicar habilidades sociales en un contexto motivador y emocionalmente positivo.

A diferencia de las actividades competitivas, que tienden a fomentar la rivalidad y la comparación social, los juegos cooperativos se centran en la consecución de metas comunes. Esto obliga a los participantes a coordinar esfuerzos, establecer reglas compartidas y asumir responsabilidades colectivas. En consecuencia, se promueven valores fundamentales para la convivencia, como la solidaridad, el respeto mutuo, la confianza y la comunicación eficaz.

4.6.1. Impacto en la conducta prosocial

Los estudios realizados por Garaigordobil (1995b, 2003) con población infantil evidencian que los juegos cooperativos no solo incrementan la cohesión grupal, sino que también disminuyen las conductas agresivas y potencian la creatividad, la empatía y la capacidad de resolución de problemas. Investigaciones posteriores en América Latina, como las de Lemos (2009) en Argentina y Cerchiaro-Ceballos et al., (2019) en Colombia, confirmaron que este tipo de dinámicas resultan especialmente útiles en contextos de vulnerabilidad social, donde los jóvenes carecen de espacios seguros para la interacción positiva.

4.6.2. Integración al PPS-VCJ

En la propuesta de implementación, los juegos cooperativos se conciben como una estrategia transversal que complementa las sesiones del PPS-VCJ. Esto significa que, además de aplicarse en momentos específicos (por ejemplo, en la sesión 10 sobre "aplicación de alternativas válidas" o en la 12 sobre "resolución de conflictos"), los juegos se integrarán como recurso sistemático dentro de las dinámicas de grupo.

Entre los objetivos de esta integración se destacan:

- Reforzar los aprendizajes cognitivos y emocionales del programa.
- Favorecer la práctica de la cooperación y la regulación emocional en situaciones reales.
- Incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes.
- Promover la internalización de valores prosociales a través de experiencias significativas.

4.6.3. Ejemplos de juegos aplicables

Algunos ejemplos de actividades que pueden utilizarse son:

- **"Construcción conjunta"**: los estudiantes deben crear una estructura con materiales limitados, lo que requiere planificación, comunicación y confianza mutua.
- **"El nudo humano"**: dinámica donde los participantes, enlazando sus manos al azar, deben encontrar estrategias cooperativas para desenredarse.

- **“El viaje seguro”**: simulación en la que un grupo debe trasladar un objeto delicado de un punto a otro sin que se caiga, favoreciendo el autocontrol y la coordinación.

4.6.4. Valor preventivo y pedagógico

Además de su función lúdica, los juegos cooperativos cumplen un rol *preventivo* frente a la violencia escolar y el acoso, ya que promueven un tipo de interacción que desactiva dinámicas de exclusión o jerarquización negativa. En este sentido, Matte (1995) y Finlinson (1997) concluyen que los estudiantes que participan regularmente en juegos cooperativos muestran menor incidencia de conductas disruptivas y mayor tendencia a la ayuda mutua.

Por último, al integrarse en el marco del PPS-VCJ, los juegos cooperativos permiten que los aprendizajes adquiridos no queden restringidos al espacio de las sesiones, sino que se extiendan al día a día escolar, consolidando así una cultura de convivencia positiva en la institución educativa.

4.7. Recomendaciones y proyección futura

La implementación del Programa del Pensamiento Prosocial – Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ) en contextos escolares de vulnerabilidad en Argentina abre la posibilidad de construir un modelo de intervención sostenible y transferible a distintos niveles del sistema educativo. No obstante, para garantizar su eficacia a medio y largo plazo, resulta necesario considerar un conjunto de recomendaciones vinculadas tanto al proceso de aplicación como a la evaluación y proyección futura del programa.

4.7.1. Recomendaciones para la implementación

1. **Formación docente continua**:

   La capacitación de los docentes en habilidades socioemocionales y estrategias de gestión de la convivencia es clave para consolidar el impacto del programa. Según Jones y Bouffard (2012) y CASEL (2020), los programas de aprendizaje social y emocional muestran mayores tasas de éxito cuando los profesores reciben formación específica y cuentan con espacios de reflexión pedagógica.

2. **Adaptación contextualizada**

   Aunque el PPS-VCJ tiene una estructura sólida y validada, su efectividad depende de la capacidad de adaptación a las características culturales, sociales y educativas locales. En el caso de Mendoza, es imprescindible ajustar las actividades a la realidad de las escuelas urbano-marginales, considerando factores como la diversidad cultural, el capital social disponible y los niveles de violencia comunitaria (del Tronco y Madrigal, 2013).

3. **Integración en el currículo escolar**:

   Para evitar que el PPS-VCJ quede como una intervención aislada, se recomienda integrarlo de forma transversal en las áreas curriculares y en los proyectos institucionales de convivencia. De acuerdo con Elias et al., (2008), cuando la educación socioemocional se inserta en la vida cotidiana de la escuela, los aprendizajes prosociales se consolidan y se hacen sostenibles.

4. **Participación familiar y comunitaria**:

   La implicación de las familias y de la comunidad constituye un factor protector frente al fracaso escolar y las conductas disruptivas. Incluir talleres para padres, actividades interinstitucionales y proyectos colaborativos refuerza la transferencia de los aprendizajes fuera del aula (Vargas et al., 2019; Ramírez y Peña, 2018).

5. **Evaluación sistemática del impacto**:

   Se recomienda implementar instrumentos de evaluación pretest y postest que midan los cambios en conducta prosocial, ajuste social, rendimiento académico y convivencia escolar. Estudios previos de Garaigordobil (2003) y Lemos (2009) muestran que el seguimiento longitudinal es clave para valorar los efectos reales de los programas.

4.7.2. Proyección futura del PPS-VCJ en Argentina

De cara al futuro, la presente propuesta puede abrir líneas de desarrollo e investigación en distintos ámbitos:

- **Escalabilidad**: Extender progresivamente el PPS-VCJ a diferentes provincias del país, adaptando el modelo a las particularidades de cada contexto educativo y cultural.

- **Investigación aplicada**: Promover estudios longitudinales y comparativos que analicen la eficacia del PPS-VCJ frente a otros programas socioemocionales y de prevención del fracaso escolar.
- **Política educativa**: Integrar el programa en planes nacionales y provinciales de mejora de la convivencia escolar y prevención de la violencia, con apoyo institucional y recursos sostenidos.
- **Innovación pedagógica**: Explorar la incorporación de tecnologías digitales y videojuegos prosociales como herramientas complementarias al programa, siguiendo los resultados positivos de Gentile et al. (2009) en otros contextos internacionales.
- **Atención a la diversidad**: Ampliar la propuesta hacia colectivos específicos, como estudiantes con necesidades educativas especiales, minorías culturales o jóvenes en riesgo de exclusión, para garantizar una intervención equitativa e inclusiva.

4.7.3. Síntesis del apartado

En definitiva, el PPS-VCJ constituye una propuesta innovadora y fundamentada para mejorar la convivencia escolar y el ajuste social en contextos vulnerables de Argentina. No obstante, su impacto dependerá de la formación docente, la integración curricular, la implicación comunitaria y la evaluación rigurosa de sus resultados.

La proyección futura apunta a convertir esta experiencia en un modelo de intervención replicable y sostenible, que pueda contribuir de manera significativa no solo a la reducción de conductas disruptivas y al fracaso escolar, sino también a la construcción de una ciudadanía más empática, cooperativa y solidaria.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS

5.1. Conclusiones

El presente trabajo se planteó como objetivo diseñar y fundamentar una propuesta de intervención orientada a fortalecer la conducta prosocial y mejorar la convivencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Argentina, mediante la implementación del **Programa del Pensamiento Prosocial – Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ)**. A partir de la revisión teórica y de los antecedentes empíricos, así como del análisis de la realidad escolar en Mendoza, se han alcanzado una serie de conclusiones que se comentan a continuación.

1. La conducta prosocial es un eje central en la construcción de la convivencia escolar

El análisis de la literatura evidencia que la conducta prosocial cumple un papel determinante en la creación de climas escolares positivos y en la prevención de conductas agresivas (Garaigordobil, 2003; Mestre, 2014b). Esta constatación respalda la necesidad de diseñar programas estructurados que potencien habilidades socioemocionales y cognitivas, más allá de la instrucción académica.

Esta conclusión refuerza la idea de que no se puede concebir la escuela únicamente como espacio de transmisión de conocimientos, sino como un lugar de socialización y formación integral, donde las competencias prosociales resultan tan relevantes como las competencias curriculares.

2. Los contextos vulnerables presentan factores de riesgo que demandan intervenciones específicas

Las problemáticas detectadas en escuelas marginales —como infraestructura deficiente, limitación de recursos, violencia comunitaria y carencias socioeconómicas (Fernández et al., 2020; UNESCO, 2018)— generan condiciones adversas que afectan directamente la convivencia escolar.

Este hallazgo resalta la urgencia de implementar programas como el PPS-VCJ, adaptados a la realidad de contextos con alta vulnerabilidad. La propuesta no debe considerarse un recurso accesorio, sino una estrategia prioritaria para compensar desigualdades estructurales que inciden en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

3. El PPS-VCJ es un modelo válido y aplicable en el ámbito escolar argentino

La adaptación del Programa del Pensamiento Prosocial a su versión corta (Alba et al., 2005) ha mostrado evidencia de eficacia en diversos contextos educativos y sociales. En esta tesis se ha propuesto su implementación en Argentina como respuesta a la falta de intervenciones consolidadas en la región (Lemos, 2009).

La propuesta constituye un aporte original y pertinente, dado que introduce una herramienta con respaldo empírico que se ajusta a las condiciones locales. Con ello se contribuye a cubrir un vacío en la investigación y práctica educativa argentina.

4. La metodología grupal y participativa potencia la eficacia de los programas prosociales

El trabajo en grupos pequeños, el uso de dinámicas cooperativas, el role-playing y las actividades vivenciales constituyen elementos clave para facilitar la adquisición y generalización de habilidades prosociales (Espejel y Góngora, 2017; Garaigordobil y Fagoaga-Azumendi, 2006).

Estas metodologías no solo aumentan la motivación y la implicación de los estudiantes, sino que también generan un aprendizaje experiencial que resulta más duradero. Se reafirma que el método importa tanto como el contenido en los programas educativos de este tipo.

5. El rol del docente es insustituible en la consolidación de aprendizajes prosociales

La evidencia muestra que el profesorado actúa como mediador, facilitador y modelo de conducta en la implementación del PPS-VCJ (Alba et al., 2005; Elias et al., 2008).

Sin la implicación activa del docente, los aprendizajes adquiridos en el programa corren el riesgo de no consolidarse. De ahí la importancia de la formación docente continua, tanto en competencias socioemocionales como en estrategias de gestión de la convivencia.

6. Los juegos cooperativos constituyen una herramienta complementaria eficaz

La integración de juegos cooperativos potencia el aprendizaje prosocial, al fomentar la cohesión grupal, la empatía y la resolución conjunta de problemas (Osés et al., 2016; Garaigordobil, 1995b).

El valor añadido de esta estrategia radica en que combina aprendizaje y motivación, permitiendo que los estudiantes practiquen habilidades sociales en contextos significativos y atractivos, lo cual favorece la transferencia de los aprendizajes a la vida cotidiana.

7. La sostenibilidad del programa requiere políticas educativas y apoyo institucional

Aunque el PPS-VCJ se presenta como una propuesta sólida y viable, su sostenibilidad dependerá de que se integre en planes y políticas educativas a nivel local y nacional, con recursos estables y mecanismos de seguimiento (CASEL, 2020; UNESCO, 2018).

La experiencia demuestra que los programas aislados y sin respaldo institucional tienden a diluirse con el tiempo. Por ello, esta tesis subraya la necesidad de considerar el PPS-VCJ como parte de una estrategia educativa integral de prevención y promoción de la convivencia escolar.

8. Limitaciones y líneas futuras de investigación

Esta tesis se ha elaborado en base a una revisión bibliográfica y documental, lo que supone una limitación en cuanto a la validación empírica directa de la propuesta en el contexto argentino. Sin embargo, se han incorporado referencias a fuentes originales (Ross y Fabiano, 1988; Alba et al., 2005) y adaptaciones recientes (Espejel y Góngora, 2017), que aportan solidez teórica al modelo.

Para el futuro, se recomienda realizar investigaciones aplicadas, evaluaciones longitudinales y comparativas con otros programas, así como ampliar el estudio a colectivos específicos como estudiantes con discapacidad, jóvenes en riesgo de exclusión o comunidades rurales.

Las conclusiones de esta tesis evidencian que el PPS-VCJ representa un modelo viable, pertinente y necesario para fortalecer la convivencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Argentina. Su carácter flexible, dinámico y fundamentado teóricamente lo convierte en una herramienta de intervención educativa con potencial transformador.

No obstante, su impacto dependerá de la implicación docente, la integración curricular y el respaldo institucional, factores que garantizarán la sostenibilidad de los aprendizajes prosociales en el tiempo. En este sentido, la propuesta constituye no solo una respuesta educativa a las necesidades inmediatas, sino también una apuesta por la construcción de una sociedad más inclusiva, empática y solidaria.

5.2. Discusión

La presente tesis ha tenido como objetivo principal la elaboración de una propuesta de implementación del Programa del Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ**)** en contextos escolares marginales de Argentina, específicamente en Mendoza. A partir de la revisión bibliográfica realizada y del análisis de experiencias previas en distintos países, se ha podido fundamentar que este programa constituye una alternativa pertinente y necesaria para abordar las problemáticas de convivencia, violencia escolar y déficit de habilidades socioemocionales en niños y adolescentes.

En primer lugar, los hallazgos de la literatura coinciden en destacar la eficacia de los programas grupales de carácter cognitivo-conductual y socioemocional para la reducción de conductas disruptivas y la promoción de la convivencia pacífica en el aula (Garaigordobil, 2003; Espejel y Góngora, 2017; Schoeps et al., 2020). En este sentido, la propuesta del

PPS-VCJ se alinea con esta tendencia al estructurarse como un programa grupal, participativo y flexible, lo que facilita su adaptación a diversos contextos escolares y culturales.

Al comparar la propuesta con otras experiencias internacionales, es posible advertir tanto similitudes como aportes diferenciales. Por ejemplo, los programas basados en juegos cooperativos aplicados en España (Garaigordobil y Fagoaga-Azumendi, 2006), México (Osés et al., 2016) y Argentina (Lemos, 2009) han demostrado resultados consistentes en la mejora de la cooperación, la cohesión grupal y la reducción de la agresividad. Sin embargo, a diferencia de estas intervenciones más centradas en la dinámica lúdica, el PPS-VCJ aporta una *estructura cognitiva más definida*, orientada a desarrollar procesos de razonamiento moral, autocontrol y detección de errores de pensamiento. Esta diferencia resulta especialmente valiosa en contextos de vulnerabilidad, donde los estudiantes suelen enfrentarse a situaciones complejas de riesgo social que demandan habilidades cognitivas sólidas para la resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, la comparación con los programas de aprendizaje social y emocional (SEL), ampliamente difundidos a nivel internacional (Durlak et al., 2011; Jones y Bouffard, 2012), permite situar al PPS-VCJ como una propuesta complementaria y contextualizada. Mientras que el SEL enfatiza la integración transversal de competencias socioemocionales en el currículo escolar, el PPS-VCJ ofrece un formato más breve, estructurado y focalizado, diseñado para contextos donde los recursos institucionales y pedagógicos suelen ser limitados. En este sentido, la implementación del PPS-VCJ en Mendoza responde a una necesidad urgente: disponer de programas factibles y sostenibles, capaces de generar

impacto en poblaciones escolares en situación de riesgo, sin requerir de una infraestructura compleja.

Otro aspecto relevante a destacar es la adaptación cultural que supone la propuesta. La mayor parte de las experiencias revisadas se concentran en Europa y América del Norte, donde las condiciones socioeducativas difieren notablemente de las de Argentina. Las escuelas marginales mendocinas enfrentan desafíos estructurales, pedagógicos y sociales (Fernández et al., 2020; Ramírez et al., 2021) que condicionan de manera significativa el desarrollo de programas educativos. Por ello, adaptar el PPS-VCJ a este contexto supone un aporte innovador, ya que busca responder a la realidad concreta de las aulas locales, teniendo en cuenta limitaciones como la falta de recursos materiales, la sobrecarga docente y las dificultades familiares y comunitarias.

Además, la literatura ha señalado reiteradamente que los programas con un rol docente activo logran mayor impacto y sostenibilidad (Espejel y Góngora, 2017; Garaigordobil, 2003). En concordancia, la propuesta enfatiza el papel del profesorado como facilitador y modelo de conducta prosocial. Esta dimensión resulta especialmente significativa, dado que los docentes en contextos de vulnerabilidad no solo cumplen funciones pedagógicas, sino también de contención emocional y social, actuando como referentes clave para los estudiantes.

En síntesis, la propuesta desarrollada en esta tesis dialoga de manera crítica con los antecedentes revisados, tomando de ellos sus principales aportaciones (enfoque grupal, importancia del juego, desarrollo socioemocional, rol docente) y añadiendo un valor añadido: su estructura breve, flexible y adaptada a contextos marginales. Si bien se nutre de modelos

previos, su implementación en Argentina busca no solo replicar buenas prácticas, sino contextualizarlas en un escenario que presenta desafíos específicos, lo que otorga originalidad y pertinencia a la propuesta.

5.3. Limitaciones de la tesis

A pesar de la relevancia de los hallazgos y de la propuesta presentada, es necesario reconocer una serie de limitaciones que condicionan el alcance de este trabajo:

1. **Carácter documental**: La tesis se basa en una revisión bibliográfica y en la adaptación teórica del programa, por lo que no se incluyen resultados empíricos derivados de una aplicación directa en las escuelas mendocinas. Esto limita la posibilidad de generalizar los efectos esperados sin contar con una fase piloto que aporte datos concretos.
2. **Disponibilidad de literatura**: Aunque se han utilizado fuentes actualizadas, la mayor parte de las investigaciones disponibles se centran en contextos europeos (España) y latinoamericanos distintos a Argentina (México, Colombia). La evidencia empírica específica en Mendoza es escasa, lo que obliga a realizar inferencias y adaptaciones a partir de realidades similares, pero no idénticas.
3. **Heterogeneidad de los contextos escolares**: No todas las escuelas marginales presentan las mismas condiciones de infraestructura, recursos humanos y dinámicas comunitarias. Por lo tanto, la aplicabilidad del programa podría variar significativamente en función de cada institución, lo que exige un alto grado de flexibilidad en la implementación.

4. **Rol del docente y capacitación**: La propuesta otorga al profesorado un papel central. Sin embargo, no siempre los docentes cuentan con la formación ni con el tiempo necesario para aplicar programas adicionales, lo que podría comprometer la sostenibilidad del PPS-VCJ si no se acompaña de estrategias de capacitación y apoyo institucional.
5. **Limitaciones propias del PPS-VCJ**: Aunque la versión corta facilita la aplicación en contextos de bajos recursos, su brevedad podría reducir la profundidad del trabajo con los estudiantes. Este aspecto plantea la necesidad de explorar formatos híbridos o complementarios que permitan reforzar los aprendizajes adquiridos.

5.4. Líneas de investigación futura

A partir de estas limitaciones, se plantean diversas líneas de investigación que podrían fortalecer y ampliar los alcances de la propuesta:

1. **Implementación piloto en Mendoza**: Desarrollar experiencias piloto en escuelas marginales, que permitan evaluar la viabilidad, eficacia y aceptación del PPS-VCJ en este contexto específico.
2. **Evaluaciones longitudinales**: Realizar seguimientos en el mediano y largo plazo para analizar el impacto sostenido del programa en la conducta prosocial, la convivencia escolar y el rendimiento académico.
3. **Comparación con otros programas**: Contrastar los resultados del PPS-VCJ con los obtenidos a partir de otros programas de educación socioemocional (por ejemplo, SEL o programas de juegos cooperativos), con el fin de identificar ventajas, limitaciones y posibles integraciones.

4. **Adaptaciones metodológicas**: Explorar la incorporación de recursos digitales y estrategias híbridas que puedan complementar la propuesta y aumentar su atractivo para los estudiantes, especialmente en un contexto de creciente digitalización educativa.
5. **Formación docente**: Investigar estrategias de capacitación y acompañamiento docente que permitan garantizar la sostenibilidad del programa en el tiempo, evitando que quede supeditado a la voluntad individual de cada educador.
6. **Inclusión de la familia y comunidad**: Futuras investigaciones podrían evaluar cómo integrar a las familias y a la comunidad en la aplicación del PPS-VCJ, fortaleciendo la red de apoyo socioeducativo de los estudiantes.
7. **Adaptaciones a otras poblaciones**: Finalmente, se sugiere explorar la aplicación del PPS-VCJ en otros grupos vulnerables, como jóvenes en conflicto con la ley, poblaciones rurales o estudiantes en contextos de migración y movilidad social, con el fin de ampliar su alcance e impacto social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agyei, E. A., et al. (*2024*). Education infrastructure inequality and academic performance. *PMC*. Recuperado de PubMed Central: ScienceDirect+1PMC.

Alarcón, R. (2015). *Prevención del acoso escolar: estrategias educativas para la convivencia*. Madrid: Narcea.

Alba Robles, J. L. (2008). *El tratamiento de los menores infractores en el marco de la actual ley del menor.* Tesis realizada en la Universitat de Valencia.

Alba Robles, J. L., Burgués Bargués, M., López Morales, J., Alcázar González, M., Baró Xipell, V., Garrido Genovés, V. J., & López Latorre, M. J. (2007). El programa del pensamiento prosocial. Versión corta para jóvenes. Tercera aplicación en medio abierto. *Boletín Criminológico, 13*(98). Sección de Málaga, Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología.

Alba Robles, J. L., y López-Latorre, C. (2006). *Manual de psicología jurídica e investigación criminal*. Ediciones Universidad de Salamanca

Alba Robles, J. L., Garrido, M., y López-Latorre, C. (2005). *Programa del pensamiento prosocial versión corta para jóvenes.* Tirant lo Blanch

Andrade, A. E. (*2024*). Educational spaces: The relation between school infrastructure quality and learning outcomes. *ScienceDirect*.

Ariani, T. A., Putri, A. R., Firdausi, F. A., & Aini, N. (2025). Global prevalence and psychological impact of bullying among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 385. https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.119446

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195341065.001.0001

Boldrini, F., y Braccini, A. M. (2015). Culture and prosocial behavior: A cross-cultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 46*(6), 777–793. https://doi.org/10.1177/0022022115588957

Bukowski, W. M., Laursen, B., y Rubin, K. H. (2020). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. *Guilford Press*.

Caballero-Gascón, L., García, J. F., y Ortega-Barón, J. (2020). Effectiveness of an emotional education program to prevent bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(20), 7567. https://doi.org/10.3390/ijerph17207567

Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2014). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology, 107*(3), 347–361. https://doi.org/10.1037/a0036859

Caprara, G. V., Alessandri, G., y Eisenberg, N. (2021). Prosociality: Genetic, cultural, and personal determinants. *Journal of Personality, 89*(3), 464–478. https://doi.org/10.1111/jopy.12561

Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., y Tur, A. (2019). The development of prosocial moral reasoning. *Child Development Perspectives, 13*(3), 171–176. https://doi.org/10.1111/cdep.12335

Carlo, G., y Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(1), 31–44. https://doi.org/10.1023/A:1014033032440

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *What is SEL?* https://casel.org/

Cerchiaro-Ceballos, A., Palacio-Sañudo, J. E., y Ramírez-López, E. (2019). Programa de intervención para el fortalecimiento del razonamiento moral prosocial en escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17*(2), 1–18. https://doi.org/10.11600/1692715x.17221

Cerchiaro-Ceballos, S., Merchán-Clavijo, C., y Ospina, C. (2019). Programa de intervención para el desarrollo del razonamiento moral prosocial en niños colombianos. *Revista Latinoamericana de Psicología, 51*(2), 123–132. https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n2.4

Chen, L., Chen, Y., Ran, H., Che, Y., Fang, D., Li, Q., Shi, Y., Liu, S., He, Y., Zheng, G., & Xiao, Y. (2024). Social poverty indicators with school bullying victimization: Evidence from the Global School-Based Student Health Survey (GSHS). *BMC Public Health, 24*(1), Article 615.

Cipriano, C., Barnes, T., y Rivers, S. (2023). Social and emotional learning in schools: Current evidence and future directions. *Child Development Perspectives, 17*(2), 111–118. https://doi.org/10.1111/cdep.12482

Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., y Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs: A systematic review and meta-analysis. *Child and Youth Services Review, 84*, 101–112. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.11.020

CT Post. (2024, diciembre 22). *Bridgeport's aging schools need up to $709 M in repairs and upgrades, facility study reveals*. Connecticut Post. Recuperado de https://www.ctpost.com/news/education/article/bridgeport-schools-need-709m-repairs-study-19987926.php

Del Prette, Z. A. P., y Del Prette, A. (2017). Social skills development in Brazil: A case of cumulative science in the social and educational context. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 30*(1), 1–10. https://doi.org/10.1186/s41155-017-0077-

Dirección General de Escuelas (DGE). (2022). *Informe sobre convivencia escolar en Mendoza*. Gobierno de Mendoza.

Dovidio, J. F., y Banfield, J. (2015). Prosocial behavior and empathy. In Schroeder, D. A. & Graziano, W. (Eds.), *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior* (pp. 282–306). Oxford University Press.

Driscoll, J. W. (1964). The teaching of cooperation. *Educational Forum, 28*(3), 289–294. https://doi.org/10.1080/00131726409338836

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta, T. P. (2023). Evidence for Social and Emotional Learning in Schools. *Learning Policy Institute.* https://doi.org/10.3102/00346543211019130

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., y Pachan, M. (2023). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 71*(1–2), 36–52. https://doi.org/10.1002/ajcp.12515

Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 646–718). John Wiley & Sons.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., y Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. Lamb (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 610–656). Wiley.

Elias, M. J. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow: Reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL. *Educational Psychologist, 54*(3), 233–245. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Shriver, T. P. (2008). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.

Espejel, A., y Góngora, R. (2017). Estrategias lúdicas y cuentos cooperativos para promover la conducta prosocial en la infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 501–526

Espelage, D. L., y Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61–72). Routledge.

Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., y Brown, E. C. (2023). The role of social-emotional learning in preventing bullying and victimization. *Journal of School Psychology, 97*, 65–79. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.12.004

Espelage, D. L., y Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61–72). Routledge.

Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., y Fernández-Alcántara, M. (2019). Effectiveness of the “Happy Classrooms” program on prosocial behavior and empathy in adolescents. Frontiers in Psychology, 10, 1183. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01183

Freitas, I. S., Oliveira, G. E., Lima, V. S., y Melo, M. H. S. (2021). Evidence-based interventions for promoting prosocial behavior in schools: An integrative review. *Psicologia: Teoria e Prática, 23*(3), 1–30. https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14091

Fundación Huésped. (2022). *Violencia y convivencia en escuelas argentinas: Informe anual 2022*.

Gad, S. (2025). Quality of family life in relation to social competence. *Journal of Adolescence & Youth, 40*(2), 123–134. https://doi.org/10.1016/j.joy.2025.01.015

Garaigordobil, M. (1995b). *Juegos cooperativos y creativos en la educación infantil.* Pirámide.

Garaigordobil, M. (2003). Cooperative play and positive social development. Journal of *Applied Developmental Psychology, 24*(2), 123–137. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00025-2

Garaigordobil, M. (2003). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 8 años*. Pirámide.

Garaigordóbil, M. (2003). Prosocial behavior and social competence in children. *Spanish Journal of Psychology, 6*(2), 129–139. https://doi.org/10.1017/S1138741600005230

Garaigordobil, M. (2013). *Bullying y convivencia escolar: Estrategias de prevención*. Pirámide.

Garaigordóbil, M. (2014). Interactive peer-play and prosocial behavior. *Infancia y Aprendizaje, 37*(1), 99–128. https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881655

Garaigordobil, M., y Fagoaga-Azumendi, N. (2006a). *Juegos cooperativos en la infancia temprana*. Universidad del País Vasco.

Garaigordobil, M., y Peña-Sarrionandia, A. (2019). Effects of cooperative games on empathy and classroom climate. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 19(1), 15–27.

Gentile, D. A., Anderson, C. A., Yukawa, S., Ihori, N., Saleem, M., Ming, L. K., … Sakamoto, A. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*(6), 752–763. https://doi.org/10.1177/0146167209333045

Giménez Gualdo, A. M., y Peinado, J. J. (2021). Competencia social y convivencia escolar: Claves para la prevención de la violencia. *Revista de Psicología Educativa, 27*(2), 99–107. https://doi.org/10.5093/psed2021a1

Goldstein, A. P., Glick, B., y Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth*. Research Press.

Greitemeyer, T., y Mügge, D. (2021). The positive effects of prosocial video games: A meta-analytic review. *Computers in Human Behavior, 114*, 106578. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106578

Haile, G. (*2024*). *Bullying Victimization Among Teenagers: NCHS Data Brief No. 514*. Centro Nacional de Estadísticas de Salud (NCHS). Recuperado de la web del CDC: BioMed Central+3CDC+3CDC+3.

Han, Z.-Y., Ye, Z.-Y., y Zhong, B.-L. (2025). School bullying and mental health among adolescents: A narrative review. *Translational Pediatrics, 14*(3), 463–472. https://doi.org/10.21037/tp-2024-512

Huttunen, I., Upadyaya, K., y Salmela-Aro, K. (2025). Adolescents' social-emotional skills profiles: Associations with school burnout, anxiety, and educational aspirations. *European Journal of Psychology of Education, 40*(1), 45–63. https://doi.org/10.1007/s10212-025-00954-6

Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., y Ruffman, T. (2020). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology, 56*(4), 671–684. https://doi.org/10.1037/dev0000894

INFoD. (2019). Informe sobre la formación docente inicial en Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.

Jones, S. M., y Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report, 26*(4), 1–33. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Knafo, A., y Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences. *Child Development, 77*(2), 376–390. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00866.x

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. II: The psychology of moral development*. Harper & Row

Ladd, G. W., y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*(5), 1344–1367. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611

Lemos, V. (2009). Estrategias lúdicas y aprendizaje cooperativo en niños en riesgo social. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 1*(2), 43–52.

Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006). Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

López, M., Gutiérrez, D., y Hernández, C. (2021). Programas lúdicos en contextos vulnerables: efectos en la resiliencia y convivencia escolar. Revista Colombiana de Educación, 82(2), 145–167. https://doi.org/10.17227/rce.num82-11123

Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Caprara, G. V., & Eisenberg, N. (2023). Longitudinal relations between school climate and adolescents' prosocial behavior. Frontiers *in Psychology, 14*, Article 1142334. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142334

Luna, P., Guerrero, J. J., Rodrigo-Ruiz, D., Losada, L. L., y Cejudo, J. J. (2020). Social competence and peer social acceptance: Evaluating effects of an educational intervention in adolescents. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 1305. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01305 (PMCID: PMC7300321)

Luo, Y., Wang, T., Li, Y., y Liu, X. (2023). School climate and adolescents' prosocial behavior: The mediating role of social support and empathy. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(1), 123. https://doi.org/10.3390/ijerph20010123

Malti, T., y Dys, S. P. (2018). From being nice to being kind: Development of prosocial behaviors. *Current Opinion in Psychology, 20*, 45–49. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.002

Marsh, A. A. (2019). The neuroscience of empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 26*, 6–11. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.08.002

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.

McDermott, R., Fowler, J. H., y Smirnov, O. (2020). Genetics, altruism, and prosocial behavior. *Nature Human Behaviour, 4*, 124–134. https://doi.org/10.1038/s41562-019-0800-0

Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., y Tur, A. (2002). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 5*(1), 69–78. https://doi.org/10.1017/S1138741600005830

Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., y Richaud, M. C. (2002). Emociones y conducta prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología, 34*(2), 165–177.

Mesurado, B., Guerra, P., Richaud, M. C., y Rodriguez, L. M. (2019). Effectiveness of prosocial behavior interventions: A meta-analysis. *Psychiatry and Neuroscience Update*, 259–271.

Moreno, A. G., y Molero Jurado, M. d. M. (2023). *Prosocial behaviours and resilience in school coexistence: Implications of creative self-efficacy and stress in adolescents*. *Behavioral Sciences, 13*(12), 988. https://doi.org/10.3390/bs13120988

Ngai, S. S., Cheung, C. K., y Ngai, N. P. (2018). Family influences on adolescent prosocial behavior. *Journal of Adolescence, 62*, 15–23. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.007

Ortega-Ruiz, R. (2010). La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. *Revista de Educación, 353*, 23–46.

Osés, M., Duarte, P., y Pinto, M. (2016). Adaptación del programa JUEGO en adolescentes mexicanos*. Revista Latinoamericana de Psicología, 48*(3), 189–198. https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.06.003

Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., Stockdale, L. A., & Nelson, L. J. (2020). Can helping others strengthen teens? Character strengths as mediators between prosocial behavior and adolescents' internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(5), 918–930. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01235-1

Patiño, S., García, R., y Velasco, J. (2020). Juegos cooperativos y convivencia escolar en primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22*(e05), 1–12. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e05

Paulus, M. (2021). The multidimensional nature of early prosocial behavior. *Frontiers in Psychology, 12*, 790444. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.790444

Petruța, R. T., y Stănculescu, E. (2025). The benefits of a school intervention for prosocial behaviour and psychological well-being in early adolescents. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07353-6 SpringerLink

Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., & Neiderhiser, J. M. (2016). *Behavioral genetics* (7th ed.). Worth Publishers.

Quan, S. (2021). Socioeconomic status and prosocial behaviors among Chinese emerging adults: Sequential mediators of parental warmth and personal belief in a just world. *Children and Youth Services Review, 120*, https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105680

Reig-Aleixandre, N., Esparza-Reig, J., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Livia, J. (2023). *Measurement of prosocial tendencies: Meta-analysis of the generalization of the reliability of the PTM and PTM-R. Healthcare,* ***11***(4), 560. https://doi.org/10.3390/healthcare11040560 (MCID: PMC9956867)

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., y Salovey, P. (2019). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 111*(2), 228–241. https://doi.org/10.1037/edu0000272

Ross, R. R., y Hilborn, J. (2003).*Reasoning and rehabilitation 2 short version for youth*. Ottawa: Cognitive Centre of Canada.

Ross, R. R., y Fabiano, E. (1988). *The prosocial program*. Ottawa: Ministry of Correctional Services.

Rueda, P., García, C., y Ramos, V. (2022). Prosocial digital games: Effects on empathy and collaboration in school contexts. *Computers y Education, 180*, 104449. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104449

Rueden, C. R., y Jaeggi, A. V. (2021). Leadership and cooperation in human groups. *Evolution and Human Behavior, 42*(5), 405–417. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2021.04.002

Schoeps, K., Villanueva, L., y Prado-Gascó, V. (2020). Development of prosocial behaviors in adolescence: The role of emotion regulation and peer support. *Frontiers in Psychology, 11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02020

Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist, 54*(3), 222–232. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925

Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist, 54*(3), 222–232. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925

Seoane, G., Rodríguez, A., y Pérez, S. (2013). Talleres lúdicos para fomentar la conducta prosocial en preadolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 18*(1), 157–174. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6962

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Tenti Fanfani, E. (2007). El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI Editores.

Terigi, F. (2020). Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Educ.ar.

The Guardian. (*2024, junio 30*). Mouldy bathrooms, broken air con and holes in the walls: new data shows Australian public school facilities in rapid decline.

Thornton, E., Panayiotou, M., y Humphrey, N. (2024). Prevalence, inequalities, and impact of bullying in adolescence: Insights from the #BeeWell study. *International Journal of Bullying Prevention*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s42380-024-00244-7

Trivers, R. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology, 46*(1), 35–57. https://doi.org/10.1086/406755

Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., y Samper, P. (2014). Programa de educación emocional para fomentar la prosocialidad en la infancia. *Anales de Psicología, 30*(3), 1026–1035. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.171791

Wang, Q., Wang, J., y Lei, H. (2022). Effects of mindfulness on empathy and prosocial behavior: Meta-analysis. *Mindfulness, 13*(1), 52–67. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01715-6

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.

Yang, C., Bear, G. G., y May, H. (2022). Multilevel associations between schoolwide social-emotional learning practices and students' social-emotional competence and bullying involvement. *School Psychology, 37*(2), 129–142. https://doi.org/10.1037/spq0000471

Yüksel Doğan, R. (2023). The role of self-esteem and social competence in the mindfulness–life satisfaction relationship. *Child Indicators Research*. *Advance online publication.* https://doi.org/10.1007/s12187-023-10028-y

Zhao, N., Yang, S., Zhang, Q., Wang, J., Xie, W., Tan, Y., y Zhou, T. (2023). *School bullying results in poor psychological conditions: Evidence from a survey of 95,545 subjects.* arXiv Preprint. https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.06552

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., y Ttofi, M. M. (2019). *Protecting children against bullying and its consequences*. Springer Nature.