UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA

Facultad de Psicología

PROGRAMAS DE CONDUCTA PROSOCIAL EN ESCOLARES: UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LITERATURA ENTRE 2021-2026

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

AUTORES:

JEAN CARLOS SANTOS MAMANI

GABRIELA GISELLE CAQUI VÁSQUEZ

ASESOR:

Mg. SUSANA ELIZABETH MAMANI GUERRA

LIMA – PERÚ

2026

UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	SANTOS MAMANI, JEAN CARLOS
2.	CAQUI VÁSQUEZ, GABRIELA GISELLE

(Agregar filas adicionales si hay más autores)

Pertenecientes al programa de la **carrera profesional de Psicología**, autores del trabajo titulado: **PROGRAMAS DE CONDUCTA PROSOCIAL EN ESCOLARES: UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LITERATURA ENTRE 2021-2026**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el **Título Profesional** bajo la modalidad de **Trabajo de investigación.**

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	MAMANI GUERRA, SUSANA ELIZABETH	Psicología	Asesor

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **6%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin** (identificador de entrega: **3681361207**; fecha de entrega: **16-10-2026**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 20 de octubre de 2026**

Firma del asesor
N° DNI: 72209956
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5433-858X

MIEMBROS DEL JURADO

Mg. DANITSA ALARCON PARCO

Presidente

Dr. HENRY SANTA CRUZ ESPINOZA

Vocal

Mg. JULIO ALBERTO DOMINGUEZ VERGARA

Secretario

DEDICATORIA

A mis padres, Gladys y Alipio, por ser mis más grandes impulsores en mi trayectoria personal y profesional.
A mi hermano, Cristian Arturo, por acompañarme y apoyar siempre los proyectos que tengo.
A todos mis profesores en las etapas escolar y universitaria, por permitirme crecer como persona y ayudarme a encontrarme a mí mismo.
A mis amistades, por aceptarme como persona y acompañarme en diferentes etapas de mi vida.
Jean Carlos Santos Mamani

A mis padres, Rosa y Augusto, por su amor incondicional, y gran apoyo para lograr mis metas y sueños, incluso cuando por momentos yo misma podía dudar. Gracias por confiar en mí en todo momento; este logro es el reflejo de cada esfuerzo dedicado hacia mí y mi hermano.
A mi hermano Cesitar, por sus consejos serenos, que me dieron nuevas perspectivas; gracias por hacerme reír y acompañarme en los procesos.
A mi prima linda Anghelina, y a mis tíos Rolando y Albertina, sé que desde el cielo guían mis pasos. Sus enseñanzas me fortalecen; y reafirman mi deseo de seguir creando momentos bonitos para mí, para los que amo y para mi comunidad, y disfrutarlos con amor.
A mis familiares y amigos que acompañaron mi proceso.
Gabriela Giselle Caqui Vásquez

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos profundamente a la Universidad Peruana Cayetano Heredia, por su invaluable apoyo en nuestra formación académica, por habernos brindado un espacio de crecimiento personal y profesional.

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Dr. Henry Santa Cruz Espinoza, por facilitar la oportunidad de realizar la presente investigación, que nos permite avanzar en nuestro desarrollo profesional.

Agradecemos sinceramente a nuestras asesoras, la Mg. Susana Elizabeth Mamani Guerra, y la Mg. Jennifer Castañeda Paredes, por su guía constante, paciencia y apoyo incondicional durante el desarrollo de esta investigación. Su amplia experiencia en el ámbito y dedicación han sido clave para el desarrollo de este proyecto.

También extendemos nuestro reconocimiento y gratitud a la labor de nuestras docentes, quienes nos han transmitido a lo largo de estos años múltiples conocimientos, han compartido sus experiencias sobre su campo y han inspirado nuestros caminos.

Finalmente agradecemos a cada persona que confió en nosotros, nos brindaron la oportunidad de crecer como personas y profesionales.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN 1

METODOLOGÍA 6

Tipo y diseño de estudio **6**

Búsqueda bibliográfica **6**

Criterios de selección **8**

Selección de estudios **9**

Extracción y análisis de datos **10**

Consideraciones éticas **11**

RESULTADOS 12

DISCUSIÓN 29

CONCLUSIONES 46

REFERENCIAS 50

ANEXOS

RESUMEN

El objetivo de la presente revisión crítica de literatura fue analizar los programas de la conducta prosocial en escolares dentro de la literatura existente entre 2021 y 2026. La búsqueda se realizó en los motores de búsqueda bibliográficos Scopus, EBSCO, REDALYC, ERIC y PROQUEST. El proceso de búsqueda, selección y análisis de las fuentes fue representado por un diagrama de flujo, en donde se especifican las etapas de filtrado, incluyendo la identificación, las etapas del cribado y la inclusión final de los estudios. La selección final estuvo conformada por 35 artículos científicos revisados por pares, entre los años 2021 y 2026 que exploren los efectos de programas de prosocialidad desarrollados en población escolar, en español e inglés. Se identificaron los programas curriculares, escolares, extraescolares y seis enfoques de intervención, destacando el socioemocional y sociocognitivo. Los diseños cuasiexperimentales y los autorreportes son frecuentes, aunque la fidelidad y el seguimiento son escasos; asimismo, se identificó que la mayoría de las muestras fueron WEIRD. Se concluye que los programas presentan patrones distintos como el refuerzo inmediato y claro, integración curricular, aprendizaje experiencial, micro intervenciones frecuentes o adaptación a valores culturales; sin embargo, presentan dificultades de sostenibilidad o necesidad de formación docente. Los estudios sin eficacia clara revelan brechas entre condiciones controladas e implementación real. Se debe tomar atención a los efectos en subgrupos, sostenibilidad de cambios, discrepancias entre informantes y alta variabilidad en la implementación.

Palabras clave: programas, conducta prosocial, escolares

ABSTRACT

The objective of this critical literature review was to analyze prosocial behavior programs in schoolchildren within the existing literature between 2021 and 2026. The search was conducted in bibliographic search engines Scopus, EBSCO, REDALYC, ERIC, and PROQUEST. The process of searching, selecting, and analyzing the sources was represented by a flow diagram, which specifies the filtering stages, including identification, screening stages, and the final inclusion of studies. The final selection consisted of 35 peer-reviewed scientific articles, published between 2021 and 2026, that explore the effects of prosociality programs developed in school populations, in Spanish and English. Curricular, school-based, and extracurricular programs were identified, along with six intervention approaches, with socio-emotional and socio-cognitive approaches standing out. Quasi-experimental designs and self-reports are common, although fidelity and follow-up are scarce; likewise, it was identified that most samples were WEIRD. It is concluded that the programs present distinct patterns, such as immediate and clear reinforcement, curricular integration, experiential learning, frequent micro-interventions, or adaptation to cultural values; however, they present sustainability difficulties or a need for teacher training. Studies without clear efficacy reveal gaps between controlled conditions and real-world implementation. Attention should be paid to subgroup effects, sustainability of changes, discrepancies between informants, and high variability in implementation.

Keywords: programs, prosocial behavior, school children

INTRODUCCIÓN

En el contexto escolar, una convivencia saludable constituye uno de los desafíos centrales, ya que se asocia con mejores resultados académicos, mayor desarrollo socioemocional y la reducción de conductas de riesgo (Fang & Chen, 2025; La Salle-Finley & Jimerson, 2024); sin embargo, existen diversos factores que pueden interferir en su desarrollo. Entre los problemas más comunes en entornos educativos se encuentran la agresión escolar entre pares y el bullying (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] & Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2026). Asimismo, otros factores que influyen en la convivencia escolar a nivel individual incluyen la presencia de rasgos en los estudiantes, tales como el aislamiento social, los problemas de conducta disruptiva, la inatención, la impulsividad y las dificultades emocionales (Lanser & Eisenbergerer, 2023; Memmott-Elison & Toseeb, 2023). Ante esta problemática, la conducta prosocial ha sido identificada como un factor preventivo de la agresión escolar (Jung & Schröder-Abé, 2020), y se relaciona con la reducción de rasgos comunes de psicopatologías (Maddison, 2022).

En la literatura, la conducta prosocial suele definirse como un conjunto de comportamientos voluntarios orientados a beneficiar a otras personas, tales como ayudar, compartir, cooperar, consolar o mostrar solidaridad (Caprara, 2007); Gómez Tabares et al. (2021) señalan que, entre los años 2000 y 2020, la producción científica sobre conducta prosocial se incrementó entre un 10% y un 13%. No obstante, a pesar de este crecimiento, el concepto continúa presentando una marcada ambigüedad conceptual. Esta ambigüedad radica en su solapamiento con constructos afines, en la diversidad de definiciones empleadas y en las diferencias culturales que influyen en la forma en que la conducta prosocial se expresa y es valorada según las normas sociales. Todo ello dificulta la comunicación interdisciplinaria, la comparación de resultados entre contextos y culturas y, en última instancia, el avance de la ciencia acumulativa (Pfattheicher et al., 2021).

En general, se identifican tres dimensiones clave que caracterizan las diferentes conceptualizaciones de la conducta prosocial, las cuales son las intenciones, consecuencias, y el contexto social (Pfattheicher et al., 2021). Respecto

a las intenciones, la conducta prosocial se define como las acciones voluntarias dirigidas a beneficiar a otros, independientemente de si logran o no dicho bienestar (Batson & Powell, 2003). Desde las consecuencias, se considera conducta prosocial a cualquier acción que beneficie al otro, así haya sido bienintencionada o no (Schroeder & Graziano, 2015). Finalmente, desde el contexto social, la conducta prosocial se comprende cómo los comportamientos valorados y aprobados por un grupo o sociedad, aunque en algunos casos puedan disminuir el bienestar de terceros (Dovidio, 1984).

Así mismo, la conducta prosocial puede ser predicha por diversas variables. La empatía, el razonamiento moral y la inteligencia emocional son fuertes predictores de la prosocialidad en adolescentes y jóvenes (Giron et al., 2025). Dentro del ámbito familiar, la presencia de apego seguro, calidez parental y el apoyo social promueve la conducta prosocial durante la infancia (Wu et al., 2026). También la presencia de factores psicosociales como el apoyo social percibido y la flexibilidad psicológica predijo la conducta prosocial durante la pandemia de COVID 19 (Haller et al., 2022).

A diferencia de las variables psicológicas por las que se predice la conducta prosocial, las variables diferenciadoras son sociodemográficas. La clase social diferencia el tipo de conducta prosocial, donde la clase alta tiende a tener conductas prosociales públicas, mientras la clase baja tienden a ser más prosociales en contextos privados (Wu et al., 2025). También existen diferencias de acuerdo al género en la prosocialidad, especialmente durante la adolescencia, donde el tipo de conducta prosocial y el contexto sociocultural moderan las diferencias (Xiao et al., 2019). Por último, la identidad social juega un papel importante en la consolidación de conductas prosociales durante la adolescencia temprana, al diferenciar claramente el nivel de apoyo que se posee entre grupos e intra-grupos por parte de los individuos (Yüksel et al., 2021).

La conducta prosocial presenta asociaciones positivas con habilidades necesarias para el desarrollo positivo de los educandos (Meulenbeek et al., 2026). Ha sido asociada con variables dentro del bienestar psicológico, como el bienestar general y el afecto positivo, incluso ante diferencias culturales (Haller et al., 2022). A nivel social, los hallazgos indican que se relaciona con el apoyo social percibido,

aceptación por los pares, menor rechazo de pares y mejor clima escolar (Giron et al., 2025; Marín-Morales et al., 2025; Trombini et al., 2025). A nivel individual, se asoció con mayor regulación emocional y menor agresividad, lo que resulta en mejores relaciones personales para las personas con mayores niveles de prosocialidad (Tur-Porcar et al., 2018). Además, también se halló fuerte relación con rasgos personales como la empatía, altruismo, la presencia de valores colectivistas, religiosidad y orientación a largo plazo (Ólmos-Gomez et al., 2023; Ólmos-Gomez et al., 2024; Samper et al., 2021).

Es por ello por lo que las instituciones consideran importante intervenir la conducta prosocial mediante diversas estrategias durante la etapa escolar, debido a sus efectos positivos (Gonzáles & Molero, 2024). Parte de estas estrategias de intervención está comprendida por los programas, caracterizados como intervenciones estructuradas en el entorno inmediato o natural de los estudiantes que implican un desarrollo en varias sesiones o momentos diferenciados (Shin & Lee, 2021). A nivel teórico, los programas pueden centrarse en la modificación de procesos cognitivos, afectivos y conductuales para lograr una intervención efectiva (Fried, 2020). Dentro de las teorías más empleadas para poder diseñar y explicar los cambios en los sujetos se encuentran la teoría del comportamiento actitudinal, la teoría de la autoeficacia y la teoría de la atribución, que pueden explicar cómo la integración académica y social logra ser influenciada por las creencias y percepciones de los individuos (van Rooij & Baggio, 2021). Para el caso de la conducta prosocial, los modelos teóricos psicológicos más empleados son la Teoría de Activación de Normas, la Teoría del Comportamiento Planificado y las Teorías Integrativas, sobre todo para explicar la conducta prosocial en contexto de toma de decisiones (Solovova et al., 2025). Además, el modelado de conducta prosocial por medio de sujetos modelo en el entorno inmediato también es una estrategia empleada y verificada como efectiva para incrementar significativamente los comportamientos prosociales en los observadores (Jung et al., 2020).

Respecto a las revisiones de literatura existentes sobre los programas de conducta prosocial, se identifican los trabajos de Freitas et al. (2021), Moreno y Molero (2023) y Martí-Vilar et al. (2019); sin embargo, poseen limitaciones que son importante destacar. Freitas et al. (2021), si bien analizan en su revisión

integrativa de literatura las intervenciones para promover conducta prosocial, solo incluyen programas del 2000 al 2020. Moreno y Molero (2023), abordan en revisión sistemática la prosocialidad como un tema secundario dentro de la prevención del bullying, de forma descriptiva. Martí-Vilar et al. (2019), por su parte, en su revisión sistemática se centran exclusivamente en analizar los instrumentos de medición entre los años 1900 y 2017, e identifican heterogeneidad que dificulta su comparación.

Como consecuencia de estas limitaciones, persisten vacíos no abordados por las revisiones existentes, como la falta de un análisis comparativo que identifiquen similitudes y divergencias entre las características de los programas en los últimos cinco años; la ausencia de una sistematización de la dispersión metodológica, reflejada en herramientas de medición con insuficientes evidencias de fiabilidad y validez (Martí-Vilar et al., 2019) y en la variabilidad de los momentos de evaluación, que condiciona la comprensión de la sostenibilidad de los cambios (Kazdin, 2003)

Por ello, la presente revisión crítica de la literatura permitió llenar estos vacíos mediante un análisis crítico de los programas orientados a promover conductas prosociales en escolares en los últimos cinco años; que permitió sintetizar y organizar las características de los programas de intervención, así como identificar convergencias y divergencias en los modelos teóricos que sustentan estas intervenciones (Durlak et al., 2011; Freitas et al., 2021; Snyder, 2019), y analizar la pertinencia de los modelos aplicados en relación con el contexto escolar y factores sociales y culturales que podrían modular la efectividad de las intervenciones (Castro et al., 2014; Eisenberg et al., 2015). Del mismo modo, la revisión contribuyó a identificar vacíos que orientan el fortalecimiento de futuras líneas de investigación en el ámbito escolar (Snyder, 2019). Del mismo modo, se propuso analizar la implementación de medidas de fidelidad de implementación reportadas de las intervenciones incluidas para enriquecer la interpretación de los resultados de los programas.

Respecto a la dimensión metodológica, la presente revisión permitió evaluar, comparar y organizar las características metodológicas de forma coherente, robusteciendo la interpretación de los efectos de las intervenciones.

Finalmente, la revisión de literatura sobre programas de conducta prosocial proporcionará una síntesis para orientar el diseño y desarrollo de futuras intervenciones (Petticrew & Roberts, 2006). En ese sentido, la presente revisión busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el estado de la evidencia científica sobre el uso de programas destinados a incrementar la conducta prosocial en escolares?

El objetivo de la presente revisión de literatura es analizar los programas de la conducta prosocial en escolares dentro de la literatura existente entre 2021 y 2026. Para ello, se busca en primer lugar, comparar las características de los programas de intervención, considerando su duración, diseño y enfoque. En segundo lugar, se analizaron las características metodológicas de los estudios revisados. Asimismo, describir las características de la población y muestra de los estudios sobre programas dirigidos a promover la conducta prosocial en escolares. Finalmente se sintetizaron los resultados reportados de los programas orientados a promover la conducta prosocial en escolares.

METODOLOGÍA

Tipo y diseño de estudio

El tipo de estudio para la presente investigación corresponde a los estudios teóricos según la clasificación propuesta por Ato et al. (2013). Este tipo de investigaciones compila los avances producidos en la teoría sustantiva o en la metodología sobre un tema específico de investigación, sin requerir el uso de datos empíricos originales provenientes de estudios primarios. Como diseño se empleó el enfoque crítico de revisión de literatura, que consiste en pasos metodológicos claros consistentes en: primero, la deconstrucción en secciones de contenido y metodológicas puestas en una matriz de datos; segundo, el análisis de cada artículo para determinar su calidad metodológica y entre artículos para describir tópicos comunes; y tercero, reconstrucción, donde se identifica patrones y relaciones entre la data y sintetizar en categorías significativas (Dodgson, 2021). La elección de este diseño resulta pertinente, ya que permite integrar, analizar y sintetizar de manera crítica la evidencia disponible sobre el tema de estudio, así como identificar coincidencias y discrepancias entre los estudios y evidenciar posibles vacíos en el conocimiento. En ese sentido, el diseño planteado permitió el logro del objetivo, que es analizar los programas de conducta prosocial en escolares dentro de la literatura existente entre 2021 y 2026.

Búsqueda bibliográfica

La búsqueda se realizó en diferentes motores de búsqueda bibliográficos generalizados como Scopus, EBSCO, REDALYC, ERIC y PROQUEST. A continuación, se desarrollarán las estrategias de búsqueda que se emplearán para cada uno de los motores de búsqueda. Para acceder a las cadenas completas de búsqueda, revisar el Anexo 5.

Scopus es una de las mayores bases de datos de revistas científicas, actas de congresos y libros; además de que ofrece una variedad de publicaciones ofrecidas por más de 5000 editoriales (Schotten et al., 2017). Sus datos son empleados en evaluación de investigaciones, evaluación de políticas científicas e investigaciones con datos poblacionales amplios a partir de la información que ofrece (Baas et al., 2020). Es por ello por lo que Scopus ha generado confianza en investigadores,

profesionales de la salud y gestores de investigación que realizan búsqueda de información fiable (Pranckutė, 2021).

Para esta plataforma se empleó la siguiente estrategia de búsqueda: Se emplearon como términos clave “program”, “intervention”, “prosocial behavior” y “school”, limitados a búsqueda en el título, resumen y palabras clave. También se delimitará el año de publicación entre 2021 y 2026, y restringirá la búsqueda a solo artículos de revista.

EBSCO es una colección de bases de datos de múltiples disciplinas que comparten una interfaz común. Ofrece acceso a miles de revistas con acceso a texto completo, artículos de congresos y recursos de bases de datos especializados. Entre las colecciones especializadas se encuentran Psychology & Behavioral Sciences Collection y la Information Science Source, por lo que es de interés para la presente investigación (Beck, 2021).

Para EBSCO, se empleó la siguiente estrategia de búsqueda: “programs or interventions to increase prosocial behavior on schools” empleando la herramienta de búsqueda en lenguaje natural, además de opciones sugeridas por la inteligencia artificial de la propia plataforma. Se delimitó la búsqueda a los últimos 5 años y artículos científicos en revistas, que hayan pasado un proceso de revisión por pares.

REDALYC es un sistema regional de información científica enfocado en revistas del ámbito latinoamericano, diseñado para abordar la escasa representación de la producción científica latinoamericana. La plataforma posee un modelo enfocado en entidades, donde se reconoce la contribución de autores, instituciones, países y áreas de conocimiento, además de enfocarse en el libre acceso a la información científica (Shokhruza et al., 2021). De esta manera, es un recurso sólido para explorar la producción científica latinoamericana dentro de un universo bien definido de publicaciones.

Para REDALYC se empleó la estrategia de búsqueda “program OR intervention AND prosocial behaviour OR prosociality AND school OR teenager OR children”. Se seleccionaron artículos científicos en revistas desde el año 2021.

ERIC (Educational Resources Information Center) es una de las más importantes bases de datos bibliográficos centradas en educación, respaldada por el Departamento de Educación de los EE. UU. Facilita el acceso a recursos como

artículos, revistas, proyectos de investigación, reportes de proyectos, entre otros, lo que lo vuelve altamente relevante para la búsqueda y recopilación de información relacionada y centrada en investigación educativa (Lam et al., 2025). Su uso ha sido recomendado para su empleo en revisiones sistemáticas y síntesis de evidencia, sobre todo si el tema de la revisión se centra en aspectos o entornos educativos, por lo que será empleado en esta revisión de literatura (Gusenbauer & Haddaway, 2019).

Para ERIC, se empleó la siguiente estrategia de búsqueda: “descriptor:"Prosocial Behavior" +descriptor: "Intervention", con delimitación a publicaciones desde 2021 y solo revisadas por pares. No se considera importante delimitar la escuela o escolares debido a que la propia naturaleza del buscador ya se enfoca en esta población.

ProQuest es una base de datos de es una base de datos multidisciplinaria de libros electrónicos que ofrece cobertura a 150 áreas temáticas académicas centrales. Esta base de datos proporciona acceso tanto a artículos de revistas académicas revisadas por pares como a fuentes de divulgación, tales como artículos de periódicos y revistas, lo que brinda a los investigadores un acceso integrado a una amplia gama de temas y tópicos. Debido a su cobertura diversa y exhaustiva, ProQuest se constituye como una base de datos esencial para investigaciones que requieren fuentes primarias históricas o contenido multiformato, especialmente cuando el tema de la revisión abarca disciplinas de humanidades o ciencias sociales que demandan material de archivo y documentos originales (Gusenbauer, 2019).

Para ProQuest, se empleó la siguiente estrategia de búsqueda: noft(prosocial behavior) AND abstract(program) AND noft(school) AND at.exact("Article" AND "Feature") AND stype.exact("Scholarly Journals"). Se seleccionaron artículos científicos en revistas revisados por pares desde el año 2021 hasta marzo del 2026.

Criterios de selección

Para seleccionar y sintetizar los hallazgos de la presente revisión, se consideraron los siguientes criterios.

Criterios de inclusión:

a) Tipo: Artículos científicos revisados por pares.

b) Tema: Artículos donde se exploró los efectos de un programa de prosocialidad
c) Población: Artículos publicados sobre efectos en la población escolar.
d) Idioma: Artículos realizados en los idiomas español e inglés.
e) Rango de años: Publicados entre 2021 y 2026

Criterios de exclusión:

a) Estudios que no fueran artículos originales o con datos inéditos, versiones preliminares o preprint.
b) Estudios teóricos, capítulos de libros, tesis, respuestas al editor, cartas o artículos de opinión.
c) Muestras que no correspondan a la población objetivo
d) Estudios de diseño transversal
e) Estudios que no detallan la ejecución del programa.

Selección de estudios

El proceso de selección de estudios está representado en la Figura 1. En primer lugar, se creó una base conjunta conformada por los resultados arrojados en las diferentes bases de datos. Se obtuvieron un total de 438 registros a partir de las bases de datos donde se realizó la búsqueda, de las que 50 registros corresponden a EBSCO, 130 a Scopus, 17 a REDALYC, 83 a ERIC y 158 a PROQUEK. Se eliminaron 64 registros duplicados, con lo que se consiguió un número de 374 estudios.

En la fase de cribado, los investigadores realizaron la identificación de los estudios de manera independiente a partir de la revisión de títulos y resúmenes. Luego, se compararon los resultados obtenidos y se resolvieron las discrepancias mediante discusión y consenso. Fueron excluidos 311 registros tras la revisión de títulos y resúmenes. A partir de ello, fueron evaluados 63 registros para su recuperación en una matriz de análisis de datos, de los cuales 5 no pudieron ser obtenidos en texto completo. Para el caso de artículos que no estuvieron libres para lectura completa o con barrera de pago, se solicitó una copia por medio de correo electrónico y redes científicas como ResearchGate.

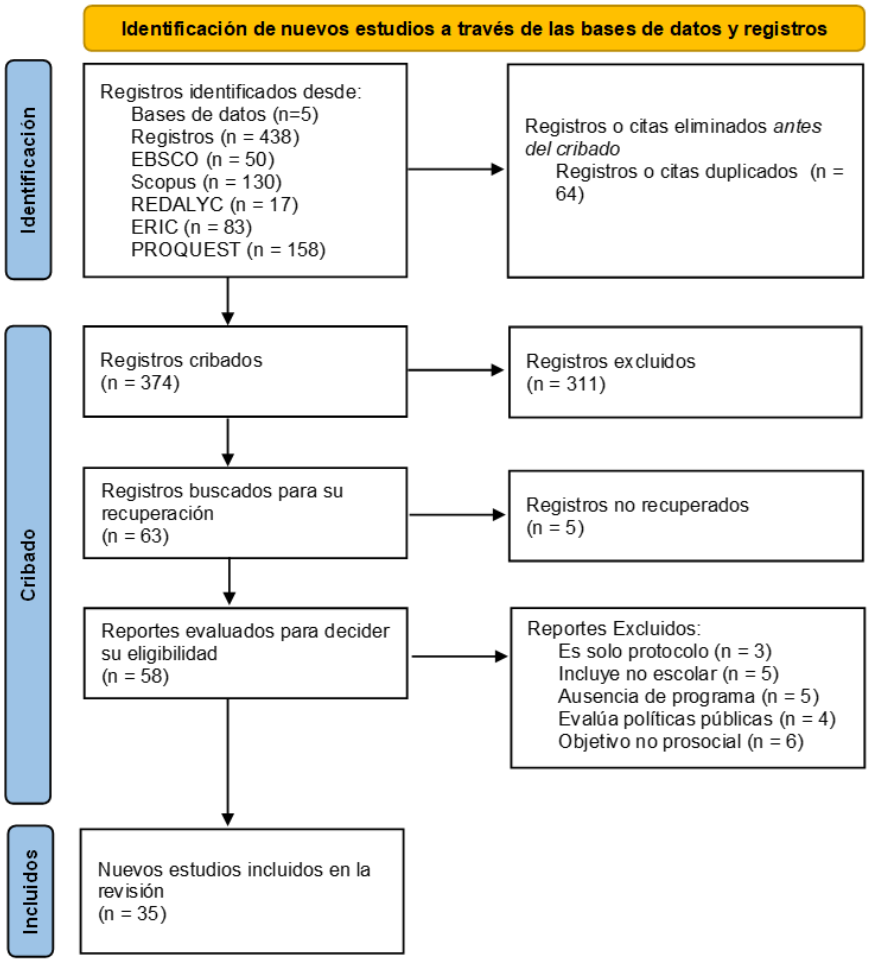
Finalmente, 58 estudios fueron evaluados para determinar su elegibilidad mediante la lectura de texto completo. Se excluyeron 23 por las siguientes razones:

no aplicar el programa en población escolar o presentar solo protocolo (3), incluir estudiantes de Kindergarden en la muestra (5), no presentar explícitamente el programa desarrollado en el artículo (5), reportar solo políticas públicas sin detallar los programas (4), y tener un objetivo sin enfoque en prosocialidad (6). Como resultado del proceso de selección, se incluyeron un total de 35 estudios en la revisión.

La gestión de la bibliografía se realizó en Zotero, lo que permitió manejar la biblioteca de fuentes empleadas para ser citadas de forma automática y sistemática.

Figura 1

Diagrama de flujo de la selección de estudios



Extracción y análisis de datos

La información de los estudios incluidos fue extraída y organizada mediante una matriz de análisis elaborada en Microsoft Excel. En la matriz de análisis se

incluye información bibliométrica de las investigaciones seleccionadas, como los autores, país de procedencia y año de publicación; información metodológica como el tipo y diseño de estudio, enfoque metodológico, caracterización de la población y muestra, criterios de inclusión o exclusión, instrumentos y técnicas de recolección de datos; así como información temática, como el diseño de los programas, su enfoque metodológico o teoría que la sustenta, duración, frecuencia, tópicos y estrategias aplicadas en el desarrollo de estos; y por último, se consideraron aspectos de hallazgos como los resultados, conclusiones y limitaciones reportadas por los autores.

Consideraciones éticas

El presente estudio no implicó la participación de seres humanos ni la recolección de datos empíricos primarios, dado que se basó exclusivamente en el análisis de artículos científicos previamente publicados en bases de datos indexadas. Por tal motivo, no requirió la aprobación de un comité de ética en investigación en humanos.

No obstante, el trabajo se desarrolló bajo principios de honestidad académica y respeto a la propiedad intelectual. La honestidad académica se garantiza mediante el reporte honesto de la información revisada, así como se reconocerán las limitaciones de estos (Hoekstra & Vazire, 2021). El respeto a la propiedad intelectual se realizó mediante la adecuada citación de todas las fuentes consultadas, otorgando el crédito justo a los autores originales. Además, se tuvo especial cuidado en no incluir citas no pertinentes, con tal de garantizar la integridad científica del cuerpo de autores citados, así como de la información que será reportada (Plevris, 2025). En caso de que se encuentre algún artículo detrás de algún muro de pago por parte de los publicadores, la solicitud directa al autor (Anexo 6) o el acceso gratuito mediante copias subidas bajo la licencia Creative Commons permitió que se respete el derecho a la propiedad intelectual sin caer en prácticas poco éticas como el acceso no autorizado a las fuentes (Chanier, 2007; Shuman, 2018).

RESULTADOS

Características metodológicas de los estudios incluidos

Las poblaciones son diversas, desde educación primaria como Alemania, España, Italia, Indonesia, Turquía, EE. UU., entre otros) hasta secundaria: España, México, Colombia, China, Rumanía, etc, incluyendo grupos específicos como niños con problemas de conducta (Malasia, Alemania), adolescentes en deporte organizado (Canadá), campamentos de verano para jóvenes con desafíos conductuales (EE. UU.), y niños expuestos a experiencias adversas (Irlanda). Las muestras varían ampliamente desde estudios pequeños de caso único (n=4 docentes, n=9, n=10, n=12, n=19, n=24) hasta estudios con cientos de participantes (n=1974 en Finlandia, n=879 en Colombia, n=858 en Italia). Predominan estudiantes de primaria y secundaria temprana, con edades entre 7 y 17 años, y composiciones étnicas y socioeconómicas mixtas.

Respecto al diseño metodológico, los diseños de investigación más frecuentes son los cuasiexperimentales (Ferreira et al., 2022; García-González et al., 2023; Kadafi et al., 2021; Martínez-Gregorio & Oliver, 2023; Mesurado et al., 2021; Öztekin et al., 2022; Ruiz-Montero et al., 2025; Santos et al., 2026; Vecchio et al., 2025; Zava et al., 2025) y los ensayos controlados aleatorizados (RCT) tanto individuales como por conglomerados (escuelas o aulas) (Cirimele et al., 2022; Crompton et al., 2024; Domitrovich et al., 2022; Masiran et al., 2022; Thulin et al., 2022; Xiao et al., 2023). También se emplean diseños de caso único (línea base múltiple, retirada ABAB) (Brennan et al., 2025; Miller et al., 2022; Morizio et al., 2022; Phan et al., 2025; Ray et al., 2025; Wright et al., 2022); diseños longitudinales con pretest-postest; y seguimiento (Crompton et al., 2024; Giudice et al., 2023; Levantini et al., 2021; Masiran et al., 2022; Peltonen et al. 2022; Phan et al., 2025; von Salisch & Voltmer, 2023; Yao & Wong, 2021), y algunos estudios de métodos mixtos (Manzano-Sánchez et al., 2021; Priest et al., 2021; Proulx et al., 2024). La asignación aleatoria no siempre es posible, apareciendo asignaciones por accesibilidad o conveniencia.

Los instrumentos más recurrentes son: el Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) para medir conducta prosocial y dificultades; escalas de conducta prosocial específicas (Caprara & Pastorelli, o adaptaciones); el Child

Behavior Checklist (CBCL); observación directa con registro de intervalo parcial (p.ej., CLOCK-2, SEBI); escalas de empatía (p.ej., Interpersonal Reactivity Index, Basic Empathy Scale); cuestionarios de clima de aula, responsabilidad personal y social, motivación, resiliencia, autoestima (Rosenberg), y en algunos casos, tareas conductuales (juego del dictador, tarea de compartir pegatinas). También se emplean escalas de aceptabilidad social (IRP-15, BIRS, CIRP), listas de verificación de fidelidad, y cuestionarios demográficos.

Tabla 1

Características metodológicas de los estudios incluidos

Autores y año	Participantes	Diseño del estudio	Instrumentos
von Salisch & Voltmer (2023)	154 estudiantes (3°-4° grado, Alemania)	Ensayo controlado aleatorizado (RCT) con grupo control activo	Nominaciones de pares para conducta prosocial- Clima de aula: Subestacala "classroom climate" del German questionnaire to assess the emotional and social school experiences of third and fourth grade school children (FEESS 3-4). Evaluación de aceptación de niños ("Three-finger evaluation") y cuestionario de satisfacción. Reporte de docentes de conducta prosocial: Strengths and Difficulties Questionnaire- Five Facet Mindfulness Questionnaire. FFMQ-15 (mindfulness de maestros). Calendario de implementación.
Manzano-Sánchez et al. (2021)	257 estudiantes secundaria (Murcia, España)	Método mixto, longitudinal, 3 grupos (no aleatorizado)	Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (PSRQ). Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el Ejercicio (PNSE). Escala de Motivación hacia la Educación (EME). Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS, escala prosocial). Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE). Cuestionario para Evaluar el Clima Social Escolar (CECSCE). Escala de Resiliencia (RS-14). Herramienta TARE para fidelidad
Proulx et al. (2024)	114 adolescentes (9-16 años, Canadá)	Experimento longitudinal aleatorizado (pre-registrado)	Generosidad objetiva: Juego del dictador modificado. Identidad prosocial: 2 ítems adaptados de la Escala de Identidad Moral de Aquino & Reed. Propósito prosocial: 2 ítems adaptados de la Escala de Motivación Prosocial Narrativa autotrascendente: 2 ítems de la Escala de Propósito de Claremont, subescala Autotrascendencia. Análisis de texto: LIWC de Pennebaker para analizar las reflexiones escritas.
Masiran et al. (2022)	70 díadas madre-hijo (6-12 años, Malasia)	RCT, grupos paralelos, evaluador ciego	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) versión malaya, versión padres. Subescala de prosocial (SDQ-PRO). Datos sociodemográficos (edad, etnia, estado civil, educación, ingresos, número de hijos, género del niño, presencia de TDAH, prescripción de estimulantes).
Morizio et al. (2022)	9 niños (1°-3° grado, EE. UU.)	Diseño experimental de caso único (múltiples líneas base)	Social-Emotional Behavior Inventory (SEBI), desarrollado por la investigadora principal para medir conductas prosociales. Devereux Student Strengths Assessment-Mini (DESSA-Mini), mide competencia socioemocional global, completada por personal extraescolar. Creating Compassion Fidelity Checklist (CCFC). Datos demográficos
DiPerna et al. (2024)	365 estudiantes (1° grado, EE. UU.)	RCT multisede por conglomerados (efectividad)	SSIS Rating Scales Teacher Form (SSIS-RST): para medir habilidades sociales y problemas de conducta. CLOCK-2: Observación sistemática de conducta social positiva e interferencia instrucciona CLASS K-3: Observación del entorno instruccional del aula 3 dominios: Apoyo Emocional, Organización del Aula, Apoyo Instruccional. Encuestas semanales de implementación: Autoinforme de número de lecciones y adherencia. Listas de verificación de fidelidad: Observaciones estructuradas de pasos de lecciones.
Peltonen et al. (2022)	1974 adolescentes (secundaria, Finlandia)	RCT de tres brazos, asignación cuasialeatoria por conglomerados	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) autoinforme (versión 11-17 años) para problemas de salud mental. Child and Youth Resilience Measure (CYRM-12) para resiliencia. Escala de discriminación (5 ítems dicotómicos). Daily Stressors Scale for Young Refugees (DSSYR) para estresores diarios. Preguntas demográficas y de origen inmigrante.
Ruiz-Montero et al. (2025)	106 estudiantes (5°-6° primaria, España)	Cuasiexperimental, longitudinal, no aleatorizado	Cuestionario de Importancia de la Educación Física (PEIQ). Cuestionario sociodemográfico ad hoc: género, metodología, edad. Cuestionario de Conductas Prosociales (PB).
Vecchio et al. (2025)	858 estudiantes (2°-4° primaria, Italia)	Cuasiexperimental no aleatorizado, grupo control	Escala de Conducta Prosocial: Versión auto-reporte y versión docente. Escala de Conducta Agresiva: Versión auto-reporte (agresión verbal y física) y versión docente. Cuestionario sociodemográfico.

Phan et al. (2025)	4 docentes + estudiantes (primaria, EE. UU.)	Diseño de caso único (múltiples líneas base)	Single-item Teacher Stress and Coping Measure para estrés y afrontamiento. Medida de resultado primaria para docentes. Direct Behavior Rating (DBR): compromiso académico, respeto, conducta disruptiva). Los docentes estimaron el porcentaje de tiempo que la clase exhibió conducta prosocial. Usage Rating Profile-Intervention Revised (URP-IR Subescalas: aceptabilidad, comprensión, factibilidad, clima del sistema, apoyo del sistema). Cuestionario de adaptación cultural: Basado en modelo de validez ecológica - Listas de verificación de fidelidad: Auto-reporte diario y observación del asistente. Perceived Stress Scale (PSS): Usada solo como criterio de elegibilidad.
Ray et al. 2025	10 estudiantes (2°-5°, educación especial, EE. UU.)	Diseño de línea base múltiple (tres aulas especiales)	Intervention Rating Profile-15 (IRP-15) para evaluar aceptabilidad social. Sistema de observación directa: muestreo temporal momentáneo (10 s) para conducta en tarea. Registro de intervalo parcial para conducta disruptiva y prosocial. Tarjetas de tootle (4"×11" con "quién", "hizo qué", "para quién" pre-llenados). Contenedor de tootles. Termómetro de metas. Registro de tootles. Listas de verificación de tootling. Formulario de recolección de datos con definiciones operacionales.
DiPerna et al. (2025)	333 estudiantes (2° grado, EE. UU.)	RCT por conglomerados (efectividad, BAU en lista espera)	SSIS Rating Scale (SSIS-RS) versión profesor: escala de Habilidades Sociales (46 ítems, 7 subescalas) y escala de Problemas de Conducta. CLOCK-2: (observación directa): registro de intervalo parcial para conducta prosocial positiva e interferencia instruccional. CLASS K-3* (observación del aula): dominio de apoyo emocional, organización del aula, apoyo instruccional. Cuestionarios semanales de profesores (auto-reporte de lecciones enseñadas, fidelidad, actividades SEL).
Martínez-Gregorio & Oliver (2023)	225 estudiantes secundaria (Valencia, España)	Cuasiexperimental, 2 momentos, grupo control	Entrepreneurial Intention Questionnaire (EIQ): 4 dimensiones: intención emprendedora, actitud hacia el emprendimiento, norma subjetiva, autoeficacia emprendedora. Psychological Capital Questionnaire (PCQ-12) (autoeficacia, esperanza, resiliencia, optimismo). Prosocial Behavior Scale. Certeza sobre la elección de futuros estudios ("¿En qué medida has decidido tus estudios futuros?"). Variables sociodemográficas
García-González et al. (2023)	286 estudiantes secundaria (noreste, España)	Cuasiexperimental, pretest-postest, grupos no equivalentes	Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo: 5 subescalas (habilidades interpersonales, procesamiento grupal, interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual). Cuestionario de Conducta Prosocial de Martorell: 4 subescalas (empatía, respeto, relaciones sociales, liderazgo).
Mesurado et al. (2021)	241 adolescentes (México)	Cuasiexperimental de un solo grupo (sin grupo control)	Conducta prosocial hacia extraños: subescala de Bondad y Generosidad del Inventario de Fortalezas de Valores en Acción. Empatía: dos subescalas del cuestionario de Richaud et al: contagio emocional y toma de perspectiva. Emociones positivas: cuestionario argentino de emociones positivas, subescalas gratitud y serenidad. Perdón: The Forgiveness Scale solo dimensiona la presencia de emociones positivas hacia el agresor.
Kadafi et al. (2021)	28 estudiantes primaria (Indonesia)	Cuasiexperimental con grupo control no equivalente	Escala de conducta prosocial desarrollada a partir del instrumento de Pastorelli
Öztekin et al. (2022)	46 estudiantes (3er grado, Turquía)	Cuasiexperimental, grupo control, pretest-posttest	Formulario de información general (demografía, desarrollado por investigadores). Escala de Alfabetización Emocional en Escuela Primaria. 2 subdimensiones (procesos emocionales individuales, procesos emocionales sociales). Escala de Prosocialidad Infantil: Forma Infantil. Índice de Empatía para Niños y Adolescentes. Escala de Comportamiento Infanti, Completada por padres.
Thulin et al. (2022)	329 estudiantes (middle school, Flint, EE. UU.)	RCT modificado (dosis recibida), 3 momentos	Empoderamiento (PE, T2): Intrapersonal (liderazgo, eficacia cívica, autoestima. Rosenberg Self-Esteem. Interaccional, Conductual (comportamiento de liderazgo, compromiso comunitario, compromiso escolar - adaptado de California Healthy Kids Survey. Comportamiento agresivo (verbal y física). Comportamiento prosocial adaptados de Goodman. Variables demográficas
Xiao et al. (2023)	346 estudiantes (4° grado, EE. UU.)	RCT, diseño pre-post, asignación por escuela	Conducta prosocial (evaluación por pares): ítem único "¿Con qué frecuencia [nombre del compañero] es amable contigo?". Prosocialidad hacia pares de otro género. 2 ítems en escala 5 puntos.

Levantini et al. (2021)	Estudiantes 3er grado (Italia), 32 aulas	RCT por clase, 3 momentos (seguimiento 1 año)	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – versión italiana para profesores para evaluar dificultades emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con pares y conducta prosocial. Questionario sui Fattori Stressanti nell'Insegnamento (cuestionario de factores estresantes en la enseñanza).
Priest et al. (2021)	645 estudiantes (5°-6°, Australia)	Cuasiexperimental métodos mixtos, grupo comparación	Participant Role Questionnaire (PRQ). Self-efficacy to intervene. School Interracial Climate Scale. Peer pro-social norms. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Loneliness at school. Teacher empathy (adaptado de Attitudes to School Survey), del Department of Education and Training Victoria. Sleep (duration, latency, disruption). Adolescent Discrimination Distress Index (ADDI). Vicarious racial discrimination, adaptado de Fisher et al. (2000). Socio-demographics etnicidad, religión, género, año escolar, posición socioeducativa (ICSEA)
Cirimele et al. (2022)	879 adolescentes (7° grado, Colombia)	RCT por conglomerados (escuelas), 2 momentos	Escala de conducta prosocial (auto-reporte): 3 ítems (consolar, compartir, ayudar) de la Prosociality Scale. Escala de conducta prosocial (evaluación de pares): Mismos 3 ítems. Variables de control: Género, edad, nivel educativo de los padres como proxy del nivel socioeconómico (SES)
Domitrovich et al. (2022)	811 estudiantes (7°-8°, Pensilvania, EE. UU.)	RCT por escuela (pareadas), dos cohortes	Empathy: subescala de Preocupación Empática del Interpersonal Reactivity Index. Willingness to Intervene: 2 viñetas de bullying. SDQ: Subescala Prosocial behavior. Civic beliefs: escalas de ciudadanía personalmente responsable, participativa, orientada a la justicia; Trust in American Promise; Anger at Social Injustice. Classroom climate: Caring Community; Social Analysis and Change; Open Classroom Climate; Teacher Responsiveness. School climate: Student Interpersonal Relations; Fairness; Order and Discipline; Student-Teacher Respect; Reforming School Community; School Attachment.
Zava et al. (2025)	1,045 estudiantes (2°-4°, Italia)	Cuasiexperimental no aleatorizado, multi-informante	Prosocial Behaviour scale (PB scale). Evaluación por pares (peer-ratings), compartir, cuidar, ayudar. Teachers' Reports of Children's Sympathy Scale. Empathic Self-Efficacy scale (ESE)
Santos et al. (2026)	60 estudiantes (secundaria, Brasil)	Estudio piloto cuasiexperimental, solo post-test	Escala de Prosocialidad. Preguntas relacionadas con la intervención: (1) evaluación de las actividades (1=muy malo a 5=muy bueno), (2) actividad favorita, (3) qué aprendieron durante el proyecto. Preguntas sociodemográficas: edad, género, grado.
Ferreira et al. (2022)	194 adolescentes (7°-8°, Portugal)	Piloto cuasiexperimental, 3 condiciones, aleatorización individual	Tarea de Conducta Asertiva Prosocial (PAB): basados en teoría de estilos de comunicación. Datos de registro (log-file) del juego: reacciones conductuales de los espectadores (interpretar evento como no grave, evitar responsabilidad, intervención agresiva contra la víctima, conducta prosocial).
Giudice et al. (2023)	76 niños varones (6-12 años, con ODD/CD, Alemania)	RCT con grupo control activo (PLAY), 5 momentos	FAVK (Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern) – cuestionario para padres. SCL-DBD (Symptom Checklist for Disruptive Behavior Disorder) – cuestionario para padres, parte del DISYPS-II. Subescalas: comportamiento oposicionista (ODD), comportamiento antisocial (CD), comportamiento prosocial (comunidad vs clínica), AUC=0.76 (detección ODD/CD en muestra clínica). CBCL 4-18 (Child Behavior Checklist) – cuestionario para padres, escalas de internalización y externalización. - SCL-ADHD (Symptom Checklist for ADHD) – cuestionario para padres, parte del DISYPS-II, Mide síntomas TDAH según ICD-10 y DSM-IV.
Petruța & Stănculescu (2025)	120 preadolescentes (10-12 años, Rumanía)	Diseño experimental, grupo control, pre-post, aleatorizado	Escala de altruismo autoinforme adaptada. Escala de Florecimiento. Mide bienestar psicológico (relaciones, autoestima, propósito en la vida, optimismo). Conducta prosocial complaciente (helping behaviour): medida mediante observación/registro de la decisión de visitar el centro de acogida y donar objetos (variable dicotómica: cumplir o no con la solicitud).
Yao & Wong, (2021)	242 estudiantes (5° grado, China)	Experimental, grupo control, pre-post-seguimiento, aleatorización por clase	Peer Relationship Scale (combinación de CYCI-PRS y PRS-SF): auto-reporte. Prosocial behavior (subescala de 8 ítems del Child Behavior Scale: reporte de profesor. Teaacher–Student Relationship Inventory (TSRI). (Satisfacción 5, Ayuda Instrumental 5, Conflicto 4 invertido). Reporte de profesor.

Zhou & McLellan, (2024)	362 adolescentes (secundaria, China)	Ensayo controlado por conglomerados, grupo activo	WEMWBS (Warwick Edinburgh Mental Well-being Scale): SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire). DASS-21 (Depression Anxiety Stress Scale). Brief COPE. UCLA Loneliness Scale
Crompton et al. (2024)	133 niños (7-10 años, Reino Unido)	RCT con grupo control lista espera, 3 momentos	MAAS-C (Mindful Attention and Awareness Scale for Children). Flesch-Kincaid Grade Level 5.8. EmQue-CA (Empathy Questionnaire for Children and Adolescents) -Sharing Task (adaptado de Flook): tarea conductual con 4 ensayos (compañero más querido, menos querido, niño desconocido de otra escuela, niño desconocido enfermo), 10 pegatinas por ensayo, puntuación total 0-40. SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) – subescala de conducta prosocial. Peer nominations: nominaciones ilimitadas para 5 características prosociales (amable, comparte y coopera, ayuda, digno de confianza, comprende puntos de vista de otros). Cross-contamination check: cuestionario al final del estudio.
Miller et al. (2022)	24 campistas varones (10-15 años, EE. UU.)	Diseño de caso único (línea base múltiple aleatorizada)	Sistema de medición de tareas completadas: lista de 24 tareas posibles (12 personales: hacer cama y limpiar armario por cada uno de 6 campistas; 12 comunales: seleccionadas al azar de palitos). Sistema de medición de conductas de ayuda: Por campista si ayudó a un compañero sin indicación del personal, convertido a porcentaje de campistas que mostraron ayuda. Behavior Intervention Rating Scale (BIRS) adaptada. Lista de verificación de fidelidad.
Wright et al. (2022)	19 estudiantes (1er grado, EE. UU.)	Diseño de línea base múltiple (concurrente a través de conductas)	Observación directa: Registro de intervalo parcial Se midieron tres conductas prosociales dirigidas a compañeros: complementos (aprobación verbal), ánimo (apoyo/confianza) y decir gracias (agradecimiento). Materiales de Tootling Recompensa: caramelo.
Brennan et al. (2025)	12 niños (9-10 años, Irlanda)	Diseño de retirada ABAB (línea base e intervención)	Sistema de observación directa: registro de intervalo parcial de 10 segundos, con 5 segundos de pausa entre intervalos. Método individual-fijo (se observaba a un estudiante diferente cada 15 segundos en un orden predeterminado). El participante fue observado cada 4 intervalos (25% de los intervalos). Lista de verificación procedimental de 11 pasos para integridad del tratamiento. Children's Intervention Rating Profile (CIRP) modificado. Behavior Intervention Rating Scale (BIRS). Preferencia de recompensas

Características de los programas de intervención

Los estudios revisados muestran cuatro grandes familias de enfoques para promover la conducta prosocial. La primera es el Aprendizaje Socioemocional explícito, que utiliza instrucción directa, modelado, juegos de rol y práctica guiada para enseñar habilidades sociales de manera manualizada, generalmente a lo largo de varios meses con frecuencia semanal (DiPerna et al., 2024; DiPerna et al., 2025; Domitrovich et al., 2022; Öztekin et al., 2022). La segunda es el mindfulness, que apuesta por ejercicios breves de respiración o escáner corporal repetidos varias veces al día, integrados en la rutina del aula, y que a menudo incluye un componente de práctica previa por parte del docente (Crompton et al., 2024; Phan et al., 2025; von Salisch & Voltmer, 2023; Zhou & McLellan, 2024). La tercera son las contingencias de grupo positivo, que refuerzan de manera interdependiente conductas prosociales específicas mediante recompensas grupales, termómetros de metas visibles y retroalimentación verbal diaria, con una alta fidelidad reportada (Brennan et al., 2025; Giudice et al., 2023; Levantini et al., 2021; Masiran et al., 2022; Miller et al., 2022; Ray et al., 2025; Wright et al., 2022). El cuarto se basa en actividades basados en el modelo de agencia prosocial de los estudiantes, así como formación basada en la Teoría Social Cognitiva de Bandura, y que generalmente están integrados en la curricula regular de las escuelas a través del entrenamiento a los maestros (Cirimele et al., 2022; Ferreira et al., 2022; Morizio et al., 2022; Petruța & Stănculescu, 2025; Priest et al., 2021; Vecchio et al., 2025; Zava et al., 2025). En cuanto a las estrategias transversales más comunes, destacan el modelado y los juegos de rol, el refuerzo positivo contingente, la reflexión guiada mediante diarios o cartas, la integración de contenidos prosociales en asignaturas curriculares (matemáticas, historia, educación física), y la formación continua de los docentes con supervisión y retroalimentación.

La duración es muy variable: desde intervenciones de una sola sesión hasta programas de año completo, aunque la mayoría se sitúa entre 8 y 24 sesiones semanales o quincenales. Asimismo, existen diferencias en las medidas de fidelidad: mientras que los estudios conductuales y de mindfulness reportan porcentajes de adherencia superiores al 85%, con presencia de observadores externos y acuerdo interobservador (DiPerna et al., 2025; Domitrovich et al., 2022;

Giudice et al., 2023; Miller et al., 2022; Morizio et al., 2024; Phan et al., 2025; Thulin et al., 2022); por otro lado una cantidad significativa de estudios no presentan ninguna medida cuantitativa de fidelidad, lo que limita su replicabilidad (Ferreira et al., 2022; Martínez-Gregorio & Oliver, 2023; Priest et al., 2021; Proulx et al., 2024; Santos et al., 2026).

Finalmente, los docentes son los implementadores más frecuentes, aunque con niveles muy desiguales de formación y apoyo. Los investigadores a menudo actúan como facilitadores directos, especialmente en estudios que evalúan eficacia (Crompton et al., 2024; Ferreira et al., 2022; Masiran et al., 2022; Öztekin et al., 2022; Ray et al., 2025; Zhou & McLellan, 2024); así como en otros programas son los propios docentes o miembros de la comunidad educativa los que implementan el programa (Manzano-Sánchez et al., 2021; Santos et al., 2026; Vecchio et al., 2025; von Salisch & Voltmer, 2023; Yao & Wong, 2021). Los estudiantes participan como agentes activos en casi todos los programas (reportando conductas, liderando proyectos, reflexionando por escrito), mientras que los padres en algunos programas participan como parte activa de los programas (Giudice et al., 2023; Masiran et al., 2022; Priest et al., 2021; Proulx et al., 2024). (Tabla 2)

Tabla 2

Características de los programas de intervención en conducta prosocial

Autores y año	Enfoque de intervención	Estrategias de intervención	Duración y frecuencia	Medidas de fidelidad	Rol de los actores
von Salisch & Voltmer (2023)	Mindfulness basado en respiración	Ejercicios breves de respiración consciente seleccionados por el maestro	3-5 min, 3 veces/día, 10 semanas (65-149 sesiones)	Calendario de implementación; proporción de sesiones realizadas	Investigadores capacitan a 15 docentes; docentes facilitan y evalúan
Manzano-Sánchez et al. (2021)	Modelo TPSR de Hellison	5 partes: relación, concienciación, plan, reunión, autorreflexión; modelado, liderazgo, evaluación estudiantil	8 meses, mínimo 2 veces/semana (~18 horas semanales)	Herramienta TARE; observadores analizan presencia/ausencia de estrategias	Investigadores forman y supervisan; 30 docentes implementan
Proulx et al. (2024)	Filantropía experiencial basada en deporte (Play Better)	Donaciones por metas deportivas + discusiones informales + ejercicios de escritura reflexiva	8 semanas; ejercicios de escritura 3 veces; metas prosociales semanales	No se reportan	Investigadores diseñan; 9 entrenadores facilitan; padres verifican metas
Masiran et al. (2022)	Entrenamiento a padres basado en conducta	Role-plays, modelado por video, coaching, tareas para casa, recordatorios por texto	14 sesiones de 2-3 horas (duración total no especifica frecuencia)	Videograbación para autoevaluación y supervisión entre pares	Facilitadores con experiencia en psicología infantil; madres participantes
Morizio et al. (2022)	Instrucción explícita de empatía + actividades artísticas (Bandura)	Definición de habilidades, role-plays breves, preguntas grupales, actividades artísticas colaborativas	24 sesiones totales (12 por participante), 45 min, 2 veces/semana durante 6 semanas	Creating Compassion Fidelity Checklist (CCFC); acuerdo interobservador 100%	Investigadora principal implementa; personal extraescolar completa pruebas
DiPerna et al. (2024)	SEL universal en aula	6 enfoques: Tell, Show, Do, Practice, Monitor Progress, Generalize	69 lecciones disponibles; promedio 25 lecciones por maestro	Observaciones con listas verificación + encuestas semanales (75% pasos completados)	Investigadores reclutan y compensan; 40 maestras implementan sin capacitación
Peltonen et al. (2022)	INSETT (docentes) + PIER (pares)	INSETT: seminarios, formación online, trabajo grupal. PIER: rituales, actividades multimodales, reflexión	INSETT: 2 seminarios + curso online. PIER: 8 sesiones	PIER: protocolos y cuaderno de bitácora. INSETT: no reporta	Profesores facilitaron PIER. Investigadores ejecutaron INSETT
Ruiz-Montero et al. (2025)	Aprendizaje-Servicio intergeneracional + Educación Física	Estudiantes diseñan y ejecutan actividades físicas para adultos mayores	20 sesiones, 10 semanas (2/semana), 45-50 min	Supervisión por profesor responsable y profesionales del centro	Profesor supervisa; estudiantes ejecutan; fisioterapeutas y psicólogos asisten

Vecchio et al. (2025)	CEPIDEAS Junior (Agencia Prosocial + Bandura)	Lecciones integradas en currículo: brainstorming, circle time, role-play, lectura interactiva, deportes	30 lecciones de 2 horas durante un año escolar	Sistema multi-nivel: supervisión, diarios, certificación administrativa	Docentes en formación implementan; docentes titulares evalúan
Phan et al. (2025)	Mindfulness (doble componente)	Respiración consciente, escáner corporal; entrenamiento virtual a docentes (1 hora)	20 sesiones en 2 semanas (1 vez/día al comenzar y 2 veces en aula)	Autoreporte diario docente + observaciones en vivo con lista verificación	Investigador principal entrena; 4 docentes implementan; asistente observa
Ray et al. 2025	Tootling modificado + contingencia de grupo	Tarjetas de tootle, termómetro de metas, entrenamiento con guion y modelado	30 min/sesión, 2-4 días/semana (duración variable por aula)	Listas verificación diarias (profesores y observadores) de 17 pasos	Investigador guía sesiones; profesores acompañan
DiPerna et al. (2025)	SEL universal (SSIS SEL CIP)	6 pasos: tell, show, do, practice, monitor, generalize; modelado, juego de roles	Promedio 25.2 lecciones básicas + 3.7 suplementarias	Autoinforme semanal + observadores en ~22% de lecciones	Profesores de 2º grado implementan; personal de campo observa
Martínez-Gregorio & Oliver (2023)	Exposición al emprendimiento	Reconocimiento oportunidades, prototipado, plan negocio, elevator pitch	6 sesiones semanales de 55 min	No se reportan	Investigador facilita; profesores apoyan
García-González et al. (2023)	Aprendizaje cooperativo (alta vs baja estructura)	Alta: grupos heterogéneos, portafolio, retroalimentación constante. Baja: grupos aleatorios sin roles ni retroalimentación	10 sesiones en 5 semanas (2/semana), 50 min	Solo en grupos experimentales (Cuestionario Aprendizaje Cooperativo)	Docentes implementan.
Mesurado et al. (2021)	Juego serio "Programa Héroe"	Videos psicoeducativos + actividades: empatía, gratitud, perdón; avatar y sensei	7 encuentros (2 evaluación + 5 intervención)	No se reportan (programa estandarizado)	Docentes capacitan y acompañan; psicólogos forman docentes
Kadafi et al. (2021)	Videos animados + SFBC (valores islámicos)	Videos sobre ayudar, cooperar, compartir, honestidad; 3 fases por sesión	3 sesiones de 45 min	No se reportan (validación por expertos en contenido)	Consejeros e investigadores implementan
Öztekin et al. (2022)	Psicoeducación basada en juego (alfabetización emocional)	Autoconciencia, conciencia emocional, empatía, prosocialidad, colaboración	10 sesiones de 45 min en 3 semanas	No se reportan (solo supervisión de expertos en diseño)	Investigadores aplican; profesor facilita
Thulin et al. (2022)	Empoderamiento juvenil (contextos de desventaja)	Jóvenes líderes, aprendizaje comunitario, proyectos de cambio, alianzas intergeneracionales	30 sesiones de 90 min en 15 semanas	Asistencia, observaciones aleatorias, autorreportes docentes	Docentes entrenados implementan; investigadores observan
Xiao et al. (2023)	Programa Harmony (SEL para diversidad)	Meet Up (discusiones diarias) + Buddy Up (emparejamiento diverso)	1 año académico; Meet Up ~18 min/día; Buddy Up ~13 min (≥4 días/semana)	Múltiples fuentes: reporte profesores + observadores	Investigadores desarrollan; maestros implementan y registran
Levantini et al. (2021)	Coping Power Universal (cognitivo-conductual)	Metas semanales, regulación emocional, economía de fichas, libro de cuentos	24 sesiones semanales de 45 minutos semanas	Psicólogo escolar monitorea adherencia (87% elementos entregados)	Investigadores forman; profesores implementan; psicólogo monitorea

Priest et al. (2021)	SOAR (antirracismo multicomponente)	Formación docente, currículo, Team SOAR (estudiantes), participaciones padres, políticas escolares	Formación 2 días; currículo 8 semanas	No se reportan medidas formales de fidelidad.	Investigadores lideran; docentes implementan; estudiantes y padres participan
Cirimele et al. (2022)	CEPIDEAS adaptado a Colombia	Lecciones integradas: brainstorming, circle time, role-play, aprendizaje cooperativo	Formación docente 16h; programa 6 meses (actividades semanales)	Estandarización semanal, supervisión continua, listas verificación	Investigadores adaptan y supervisan; docentes implementan
Domitrovich et al. (2022)	Aprendizaje Socio Emocional (SEL)	Currículo con documentos primarios, biografías, discusión cívica, actividades interactivas.	Entrenamiento a docentes durante 6 días (35 a 40 horas).	Registros mensuales, autoevaluación de calidad de implementación y compromiso estudiantil percibido	Investigadores diseñan; profesores implementan; asociado dirige talleres
Zava et al. (2025)	CEPIDEAS (Agencia Prosocial + Teoría Social Cognitiva de Bandura)	Lecciones prosociales: Enseñanza-aprendizaje integrado en curricula; y metodologías activas.	30 lecciones de 2 horas a lo largo de un año escolar (entre septiembre y junio)	Manualizado; supervisión con diarios y certificación	Investigadores supervisan; 27 profesores implementan
Santos et al. (2026)	"Real life Superheroes" (superhéroes) discusión y reflexión	Introducción prosocialidad, empatía con películas, análisis Teen Titans, carteles	4 sesiones de 50 min en 8 semanas (1 cada 2 semanas)	No se reportan	Equipo multidisciplinario + profesor de "Proyecto de Vida"
Ferreira et al. (2022)	Juego serio basado en la Teoría Social Cognitiva de Bandura y enfoque de identidad social.	Diagnóstico, entrenamiento autorregulación, red social ficticia, trabajo en grupos	5 sesiones, una vez a la semana.	No se reporta	Tres investigadores supervisan; psicólogo disponible
Giudice et al. (2023)	Intervención cognitivo-conductual	THAV: psicoeducación, control ira, habilidades sociales. PLAY: sesiones grupales padres	THAV 24 sesiones semanales de 45 min para niños, más 8 sesiones con padres PLAY: 12 sesiones quincenales de 90 minutos, mas 2 sesiones para padres	Los terapeutas dedicaron el 88% del tiempo a módulos	Terapeutas experimentados o en formación implementan; supervisor senior
Petruța & Stănculescu (2025)	Aprendizaje social (Bandura), PERMA de Seligman y bienestar psicológico de Ryff.	Cognitivas (dilemas), emocionales (diario, compasión), conductuales (role-play). Visitas a centro acogida	24 sesiones grupales de 2 horas durante 3 meses (8 sesiones por módulo)	No se reporta	Psicólogo escolar facilita; investigador comunica.
Tang et al. (2025)	Educación física guiada por valores	Tareas colaborativas, regulación emocional, auto-diálogo positivo, role-play empatía	36 sesiones (3/semana de 30 min) durante 12 semanas	No se reportan	Mismo profesor EF imparte intervención y control
Yao & Wong (2021)	Dizi Gui (virtudes confucianas)	Videos, discusión grupal, simulaciones, juegos de roles, reflexión, tarea para casa	8 sesiones semanales de 45 min.	No se reportan	Investigadores desarrollan; director de educación moral imparte
Zhou & McLellan, (2024)	Mindfulness	Práctica diaria meditación, tareas semanales, psicoeducación con discusión	8 sesiones semanales, Meditación diaria de 3 a 4 veces semanales.	Registro de prácticas durante 8 semanas	Primer autor facilita; profesores registran prácticas

Crompton et al. (2024)	Programa "Paws b" (Mindfulness)	6 temas: cerebro, entrenamiento, lugar estable, dificultad, mente narrativa, felicidad	12 sesiones de 45 minutos	No se reportan (solo verificación contaminación)	Primer autor imparte; asistente administra evaluaciones
Miller et al. (2022)	Contingencia de grupo interdependiente.	Puntos por tareas, puntos extra por ayudar, tablero visible, refuerzo verbal	Limpiezas diarias 45 min (2-3 semanas, variable)	Cuestionario diario de 7 ítems	12 consejeros implementan (50h entrenamiento); investigadores observan
Wright et al. (2022)	Entrenamiento en Habilidades Sociales (SST) con Tootling.	SST: ejemplos/no ejemplos. Tootling: reporte escrito, contingencia grupo, criterio aleatorio	1 sesión SST + 16 sesiones Tootling (1 hora, 2 días/semana)	Registro integridad en SST y Tootling (40% sesiones)	Investigador primario implementa casi todo
Brennan et al. (2025)	Contingencia de grupo interdependiente basada en refuerzo positivo	Fitbit vibra cada 5 min; puntos si todos siguen reglas prosociales; premio por criterio	30 minutos de sesión. Linea base 1: 5 sesiones, intervención 1: 12; Linea base 2: 5, intervención 2: 8. Observaciones hasta 4 veces por semana.	Lista de 11 pasos para integridad	Investigadora entrena; líder de grupo (35 años) implementa

Resultados de los programas en conducta prosocial

La mayoría de las intervenciones logran aumentar la conducta prosocial, pero con variaciones. Los enfoques más efectivos son el aprendizaje socioemocional integrado a la currícula, los modelos de responsabilidad personal y social, las contingencias de grupo positivo (Tootling, Good Behavior Game), y el aprendizaje-servicio intergeneracional. Las intervenciones de mindfulness y actividades prolongadas en naturaleza también muestran efectos positivos, aunque menos consistentes (Crompton et al., 2024; Phan et al., 2025; von Salisch & Voltmer, 2023; Zhou & McLellan, 2024). Un hallazgo recurrente es la discrepancia entre informantes: los pares y profesores detectan mejor los cambios que los autoinformes (Cirimele et al., 2022; Crompton et al., 2024; Priest et al., 2021). Las niñas y los estudiantes con niveles basales más bajos suelen beneficiarse más. Sin embargo, varios estudios no encuentran efectos significativos generales (DiPerna et al., 2024; Masiran et al., 2022; Peltonen et al., 2022; Ray et al., 2025), especialmente cuando las intervenciones se implementan sin formación docente adecuada o son muy breves. La sostenibilidad de los efectos es variable; los programas largos e integrados en el currículo mantienen mejor las mejoras (Cirimele et al., 2022; DiPerna et al., 2024; Domitrovich et al., 2022; Tang et al., 2025; Vecchio et al., 2025; Zava et al., 2025).

Las intervenciones bien estructuradas, con refuerzo positivo, práctica repetida y múltiples informantes, son eficaces para promover la prosocialidad. La implementación en condiciones de rutina sin apoyo externo tiende a fracasar (Cirimele et al., 2022; García-González et al., 2023; Levantini et al., 2021; Martínez-Gregorio & Oliver, 2023; Mesurado et al., 2021; Öztekin et al., 2022; Xiao et al., 2023). Los efectos sostenidos requieren exposiciones prolongadas. Los programas de empoderamiento juvenil (Domitrovich et al., 2022; Thulin et al., 2022) y contingencia de grupo son especialmente prometedores por su escalabilidad y efectos mantenidos (Brennan et al., 2025; Miller et al., 2022; Ray et al., 2025; Wright et al., 2022).

Abundan los diseños cuasiexperimentales sin aleatorización, tamaños muestrales pequeños y homogéneos (Ferreira et al., 2022; Öztekin et al., 2022; Petruța & Stănculescu, 2025; Phan et al., 2025; Ray et al., 2025; Santos et al., 2026;

Tang et al., 2025), ausencia de seguimiento, uso exclusivo de autoinformes, y falta de medidas de fidelidad (Cirimele et al., 2022; Kadafi et al., 2021; Santos et al., 2025; von Salisch & Voltmer, 2023). Muchos estudios no controlan el anidamiento ni reportan tamaños del efecto. La pandemia afectó la implementación y medición en varios casos. Estas limitaciones invitan a ser cautelosos y a reforzar el rigor metodológico en futuras investigaciones. (Tabla 3).

Tabla 3

Resultados de los programas de intervención en conducta prosocial

Autores y año	Resultados	Limitaciones
von Salisch & Voltmer (2023)	Efecto mixto significativo ($t(211)=2.64$, $p<0.01$): Niñas del grupo intervención más prosociales en postest vs. pretest y vs. control activo. Deterioro en relaciones de apoyo en grupo control ($t(223)=2.56$, $p<0.05$).	Muestra regional alemana; efecto solo en niñas; falta efectos longitudinales por COVID-19; posible sesgo; varianzas grandes.
Manzano-Sánchez et al. (2021)	Grupos experimentales superan al control en resiliencia y responsabilidad social. EF reduce violencia percibida. Mejoras: prosocialidad, responsabilidad, motivación (efectos pequeños-moderados). Mujeres mejores resultados.	Selección por conveniencia; grupos con diferencias significativas de base y distribución por género.
Proulx et al. (2024)	Aumento en donaciones en ambos grupos: T1 ($M=7.07$) vs T4 ($M=9.26$), $t(94)=5.57$, $p<0.001$, $d=0.78$. Sin diferencias entre Reflexión y Control ($p=0.863$). No hubo mediación.	Efecto techo; medidas breves (2 ítems); sin grupo control sin intervención; muestra pequeña por COVID-19; homogénea (caucásica); sin seguimiento.
Masiran et al. (2022)	Sin diferencias significativas entre IYPP y control en prosocialidad post ($p=0.652$) ni seguimiento ($p=0.221$). Efecto del tiempo sí ($B=0.74$, $p=0.010$). Género masculino asociado a menor prosocial ($B=-0.34$, $p=0.035$).	Muestra pequeña; validez interna afectada por confinamiento; solo autoinforme materno; posible contaminación del grupo control.
Morizio et al. (2022)	Aumento en conductas prosociales (bajas 0-4.89% → intervención 7-24%). Tamaños de efecto IRD (0.33-1.00) y NAP (0.65-1.00). DESSA-Mini: cambio promedio +9.8 puntos T. Prometedor para bajos ingresos.	Entorno único; observación solo durante sesiones (no generalización); muestra pequeña; ausencias.
DiPerna et al. (2024)	Sin efectos principales significativos ($\|g\|\leq.11$). Beneficios solo en estudiantes con habilidades basales bajas o problemas muy altos (ej. conducta total: $g=-0.23$ si puntuación extrema).	Muestra reducida (1/3 planificado); solo reportes de profesores; observación solo en submuestra; contexto específico.
Peltonen et al. (2022)	Sin efectos directos generales. Efectos moderadores: INSETT aumentó prosocialidad en inmigrantes con discriminación ($\beta=0.027$, $p<0.001$). PIER aumentó síntomas externalizantes en chicas ($\beta=0.010$, $p<0.01$).	Baja participación; alta deserción inmigrantes; impacto COVID-19; falta cegamiento; muestra reducida en subgrupos.
Ruiz-Montero et al. (2025)	Grupo SL mejoró empatía ($p=0.017$, $d=0.635$), respeto ($p=0.011$, $d=0.694$), sociabilidad ($p=0.032$, $d=0.502$). Grupo TM sin cambios. Género influyó en liderazgo ($\beta=0.584$, $p=0.041$).	Diseño cuasiexperimental; muestra reducida; participación no voluntaria; sin técnicas cualitativas.
Vecchio et al. (2025)	Aumento significativo en prosocialidad auto-reporte ($\beta=0.211$, $p<0.001$, $d=0.433$) y reporte docente ($\beta=0.178$, $p<0.001$, $d=0.360$). Disminución agresiva. La prosocialidad medió la reducción de agresividad (efecto indirecto = -0.044).	Diseño cuasiexperimental sin aleatorización; sin seguimiento; efectos pequeños-medianos; muestra solo Roma; docentes en formación.
Phan et al. (2025)	Estrés docente mixto (2/4 mejoraron). Prosocialidad de estudiantes: apoyo parcial (3/4 docentes mejoraron compromiso académico y respeto). Validez social alta (4.8-6 en aceptabilidad).	Sin medición calidad implementación; solo auto-reporte; docentes olvidaban cuestionarios; muestra pequeña y blanca.
Ray et al. (2025)	Mínimamente efectivo para prosocialidad: solo en Classroom B (Tau=0.734, grande). En tarea y disruptiva mejoraron en las 3 aulas (Tau grande). Consejero reportó aceptabilidad no aceptable (52).	Conducta prosocial basal muy baja; muestra pequeña por aula; no se evaluó generalización; solo educación especial.
DiPerna et al. (2025)	Sin efectos principales significativos en 2º grado. Interacción: estudiantes no ingleses mostraron menos internalizantes en postest ($b=-1.62$, $p=0.002$). Tamaños de efecto ($g=0.23$ prosocial observada) no significativos.	Muestra reducida por COVID-19; bajo poder estadístico; no observaciones en control BAU; profesores control reportaron actividades informales.

Martínez-Gregorio & Oliver (2023)	Efecto buffer en actitud emprendedora (η^2=0.019). Sin efectos en prosocialidad. Efectos de alineación: Q1 aumentó intención (d=-0.53), Q4 la disminuyó (d=0.47).	Muestra no grande; sin seguimiento; duración breve; AVE bajas; asignación por conglomerados.
García-González et al. (2023)	Grupo E1 (alta estructura) aumentó prosocialidad: empatía (p<0.001), respeto (p=0.024), liderazgo (p=0.035), η^2p=0.069. Control disminuyó relaciones sociales y liderazgo. Aprendizaje cooperativo efectivo en jóvenes.	Duración corta (10 sesiones); solo una escuela; profesor control con conocimiento limitado vs experimental altamente entrenado.
Mesurado et al. (2021)	Programa Héroe efectivo: aumento prosocialidad hacia extraños (η^2=0.11), empatía (η^2=0.09), emociones positivas (η^2=0.15). Mujeres más empáticas (η^2=0.06); varones más serenos.	Sin grupo control sin intervención; sin seguimiento; pérdidas participantes; cuestionarios no validados en español mexicano.
Kadafi et al. (2021)	Aumento significativo en grupo experimental: pretest (M=38.21) → postest (M=50.71); Z=-3.325, p=0.001. Control sin cambio (p=0.07). Diferencia postest a favor experimental (Z=-4.583, p=0.000).	Muestra pequeña; sin seguimiento; sin medidas fidelidad; no control SES; intervención breve.
Öztekin et al. (2022)	Aumentos significativos en experimental (p<.05) en prosocialidad total (t22=-7.803), empatía (t22=-17.179), ayuda, compartir. Sin cambios en comportamiento infantil (agresividad, hiperactividad) (p>.05).	Sin prueba de seguimiento; distribución no equitativa por edad (voluntariado); sin más limitaciones explícitas.
Thulin et al. (2022)	Efecto total significativo en prosocialidad (b=0.114, SE=0.044) vía empoderamiento (indirecto b=0.053). Afroamericanos: mayor efecto (b=0.128, p=0.009). Blancos sin efectos. Mujer y afroamericanos asociados a agresividad.	Contaminación entre grupos; diseño cuasiexperimental; medida de sexo binaria; seguimiento 1 año.
Xiao et al (2023)	MUBU aumentó prosocialidad hacia otro género en 4º grado (β=0.11, IC95% [0.01, 0.22]). Niñas más prosociales en T1 (p<.001, d=0.40). Sin mediación por similitud percibida.	Solo se evaluó hacia otro género; muestra solo 4º grado; dos momentos; deserción de menos prosociales.
Levantini et al. (2021)	Grupo CPU mejoró prosocialidad (d=0.48) y redujo dificultades. Estrés docente predijo menos cambios (β=0.147-0.188) y mayor aumento de dificultades (β=-0.367 a -0.248).	Profesores evaluaron su propia implementación; sin observaciones; muestra pequeña profesores; solo dos escuelas.
Priest et al. (2021)	SOAR mejoró prosocialidad SDQ (β=0.3, IC95% 0-0.6, p=0.05) y clima interétnico profesor (β=0.5). Niveles basales altos. Evidencia cualitativa: reducción discriminación racial, mayor autoeficacia.	Escuelas voluntarias no representativas; datos faltantes; baja consistencia interna (α=0.46); sin potencia por grupo étnico.
Cirimele et al. (2022)	Aumento en prosocialidad por pares (d=0.379; IC95% [0.234, 0.524]), no en auto-reporte. Ser mujer predijo mayor cambio (d=0.349 en auto-reporte, 0.529 en pares). Consistente en tres sitios.	Diseño pre-post sin seguimiento; baja fiabilidad auto-reporte (omega=0.562); solo NSE bajo.
Domitrovich et al. (2022)	Efectos significativos en empatía (d=0.14), conducta prosocial (d=0.19), creencias cívicas (d=0.18), clima de aula (d=0.14-0.18). Sin efectos en bullying, disposición a intervenir.	Muestra pequeña; alta deserción (más problemas conducta); solo auto-reporte; baja consistencia interna SDQ.
Zava et al. (2025)	Efectos en simpatía (reporte docente: d=0.708) y autoeficacia empática (auto-reporte: d=0.603). Sin efecto significativo en prosocialidad por pares (b=0.069, p=0.076, d=0.381).	No cambio significativo en prosocialidad pares; diseño no aleatorizado; se requieren estudios longitudinales.
Santos et al. (2025)	Grupo intervención mayor prosocialidad (M=3.69) vs control (M=3.36); t(48.31)=2.05, p=0.04, d=0.53. Evaluación alta (M=4.48/5). Análisis textual: "empatía" palabra más frecuente.	Muestra pequeña; sin medición pre-intervención; asignación no aleatoria; sin seguimiento; una sola escuela brasileña.
Ferreira et al. (2022)	EC más asertivo prosocial (hp^2=0.18, grande), apoyó más a víctima (β=0.07). AIC disminuyó apoyo (β=-0.19). EC flexible prosocial incluso hacia exogrupo.	No midieron desconexión moral; muestra pequeña; endogrupo/exogrupo predeterminado; sin cambio en vida real.
Giudice et al. (2023)	Seguimiento 10 meses: THAV superior a PLAY en prosocialidad (d=-0.71). Significación clínica: THAV 90% mejoró vs PLAY 58.5% (p<0.001). THAV estable o mejoró.	Abandono de 10 pacientes PLAY por objeciones éticas; solo varones; solo reportes padres; padres no ciegos.
Petruța & Stănculescu (2025)	Intervención efectiva: aumento en altruismo (d_av=0.51), bienestar (d_av=0.65) y prosocialidad complaciente (McNemar Z=21.04, p<0.001). Diferencias de género desaparecieron post-intervención en grupo experimental.	Solo autoinforme; muestra pequeña; escuela por conveniencia; sin seguimiento.
Tang et al. (2025)	Mejora significativa en empatía (d=0.63), relaciones interpersonales (d=-0.84), prosocialidad (d=1.13). Mediación en cadena: intervención→empatía→relaciones→prosocialidad (efecto indirecto=0.213).	Control (EF convencional) puede diferir en interactividad; muestra pequeña y una sola escuela; diseño cuasiexperimental.

Yao & Wong (2021)	Interacción significativa en prosocialidad (η^2=0.08): intervención aumentó (M=3.52→4.13), control estable. Mediación completa por relaciones profesor-alumno (efecto indirecto=0.2746); parcial por pares (0.1707).	Sin aleatorización estricta; sin cegamiento; solo auto-reporte estudiantes y reporte profesores.
Zhou & McLellan (2024)	MBI enseñado mejoró prosocialidad vs control (b=0.60, p<0.01). Autoayuda también (b=0.49, p<0.05). Control disminuyó prosocialidad (d=0.21). Sin diferencias entre MBIs.	No midieron mindfulness; sitio único escuela privada; posible sesgo auto-reporte; solo completadores.
Crompton et al. (2024)	Sin efectos mantenidos en prosocialidad SDQ docente (efecto post: η^2=0.055, pero no seguimiento). Nominaciones "helpful" mejoraron (η^2=0.069, medio, mantenido). Relaciones recíprocas aumentaron (d=1.383, grande).	Aleatorización por aula, pero análisis individual; informantes no ciegos; niños de 7 años (medidas desde 8); pocas aulas.
Miller et al. (2022)	Super Clean-Up Game efectivo: tareas completadas (Tau-BC=0.67 a 1.0), ayuda entre pares (Tau-BC=0.33 a 1.0). Aceptabilidad consejeros: media 4.93/6. Fidelidad 95.2%.	Diseño no concurrente; seguimiento incompleto; solo campamento verano; no datos validez social campistas.
Wright et al. (2022)	Aumento conductas prosociales con Tootling: cumplidos (M=3.12%), ánimo (M=1.02%), gracias (M=1.9%). Tasas por clase: baseline 3.5 gracias → intervención 23.7 cumplidos, 7.8 ánimos, 14.4 gracias.	Aumento "gracias" en baseline sin explicación; sin datos validez social por restricciones; sin mantenimiento.
Brennan et al. (2025)	CBGG produjo aumentos inmediatos y sostenidos: cooperacion pares (38.9%, PND=100%), ánimo (11.6%). Taus grandes a muy grandes (0.724-0.857). Validez social: niños 7.2/8; líder reportó efectividad baja (2.9/7).	Muestra específica limita generalización; criterios baseline no cumplieron estándares WWC; no midieron ACEs ni ASBs; registro intervalo puede sesgar.

DISCUSIÓN

El objetivo general de la presente investigación es analizar los programas de la conducta prosocial en escolares dentro de la literatura existente entre 2021 y 2026, el cual se responde a través de los objetivos específicos que expondremos a continuación.

Características del programa

En relación con el primer objetivo específico, comparar las características de los programas de intervención, se identifican tres tipos de programas: programas curriculares, escolares y extraescolares (Anexo 7).

Los programas curriculares se implementan dentro de las asignaturas durante el periodo escolar y modifican el contenido del curso; ya sea en una sola asignatura, en múltiples asignaturas, o en una unidad temática específica. Los programas en múltiples asignaturas ofrecen una exposición prolongada y oportunidades reiteradas de práctica, lo que favorece la consolidación de la conducta prosocial (Streit et al., 2023). Por el contrario, los programas limitados a una única unidad temática restringen el tiempo de exposición, aunque resultan beneficiosos para abordar tópicos concretos como el racismo o habilidades sociales básicas.

Los programas escolares son las intervenciones añadidas en el espacio escolar durante o fuera de la jornada escolar; estas presentan gran heterogeneidad en duración, de minutos hasta múltiples sesiones; frecuencia, desde varias veces al día hasta semanal; y número de sesiones, de tres hasta ciento cuarenta; aunque algunos estudios no especifican estos parámetros. Según la curva del aprendizaje, se esperaría que el espaciamiento de sesiones favorezca la retención y mantenimiento de la conducta prosocial; aunque el proceso puede ser más lento. Por el contrario, la concentración de sesiones puede generar mejoría inmediata; sin embargo, esta podría extinguirse rápidamente al finalizar el entrenamiento (Walsh et al., 2023). Asimismo, el momento de implementación influye en los resultados debido a que los programas en horario escolar alcanzan a todos los matriculados, pero compiten con otras demandas académicas; por otro lado, los post-horario escolar presentaron asistencia variable debido a su carácter voluntario, lo que puede limitar el desarrollo de la conducta prosocial.

Los programas extraescolares son intervenciones implementadas fuera del espacio escolar; se implementan en centros comunitarios, clínicas, clubes deportivos o parques urbanos. Esta modalidad permite exponer a los estudiantes a situaciones sociales con múltiples agentes socializadores como adultos mayores, familias, organizaciones juveniles, asistentes de los espacios de implementación, y ofrece ofrecer experiencias significativas que el entorno escolar no puede proporcionar (Streit et al., 2023).

Algunas investigaciones explicitan el enfoque teórico en el que se fundamentan; otras no lo reportan de forma directa, pero puede inferirse implícitamente a partir de la descripción de la intervención. Es importante señalar que los enfoques determinan la mirada central con la que se explica el desarrollo de la conducta social, sin ser excluyentes de técnicas propias de otros enfoques. Se identifican seis familias de enfoques de intervención, las cuales se analizan a continuación (Anexo 8).

El enfoque socioemocional se centra en reconocer, comprender y gestionar emociones para establecer relaciones positivas, desarrollando autoconciencia, empatía y regulación emocional. Incluye el modelo de aprendizaje socioemocional, la alfabetización emocional de Steiner y los modelos de compartición emocional de Batson. Presenta intervenciones heterogéneas, con un rol estudiantil más pasivo y entrenamiento limitado a situaciones simuladas, sin transferencia a contextos cotidianos (Chan et al., 2021).

Por su parte, el enfoque sociocognitivo centra la intervención en abordar el procesamiento de información social (percibir, interpretar, generar respuestas) para generar conducta prosocial, enfatizando la interpretación de la necesidad de ayuda y la agencia. Este enfoque contempla a los factores ambientales como determinante de la percepción de prosocialidad de cada contexto (Caprara et al., 2021); por tanto, trasmite una interpretación de acuerdo con la sociedad específica, lo que lo hace adaptable a contextos diversos, incluidos los marginados o desfavorecidos (Basman et al., 2025). Finalmente, el estudiante asume un rol activo; y su sencillez facilita la aplicación por docentes escolares.

El enfoque constructivista explica el comportamiento social como una construcción activa que ocurre en la interacción con otros y con el entorno; el

estudiante aprende a través de la experiencia directa de ayudar, la reflexión sobre esta vivencia y la reconstrucción de su perspectiva. Si bien promueve un rol activo, aprendizaje significativo y autodescubrimiento (Chan et al., 2021), requiere tiempo para concretar la reflexión, mediadores competentes y exposición a situaciones cotidianas, recursos no siempre disponibles.

El enfoque conductual centra la intervención en reforzar la conducta deseada sin castigos. De esta forma, el estudiante aprende a actuar prosocialmente ya que la ayuda es seguida por recompensas individuales o grupales. Es beneficioso para iniciar la conducta de forma inmediata, pero requiere un facilitador competente que evite la dependencia de la recompensa externa (Du et al., 2024).

El enfoque del mindfulness se centra en entrenar la atención intencionalmente al momento presente sin juicio. Su intervención genera controversia debido a diferencias notables entre las definiciones contemporáneas y las tradicionales (Oman, 2023). Al ser una práctica introspectiva e individual, no estimula directamente la práctica prosocial, la verbalización ni reflexión sobre la conducta prosocial.

El enfoque cognitivo conductual es un modelo terapéutico que sostiene que modificar los pensamientos modifica la conducta individual, sin contemplar la construcción cooperativa del aprendizaje. Se busca que los estudiantes desarrollen la capacidad de resolución de problemas basada en objetivos (Beck, 1980; Ryum & Kazantzis, 2024). Asimismo, las estrategias clásicas estimulan un rol más pasivo respecto al aprendizaje de la conducta prosocial.

De los seis enfoques identificados, el socioemocional y el sociocognitivo son los más representados, mientras que el mindfulness y el cognitivo-conductual aparecen con menor frecuencia, posiblemente porque su énfasis individualista se aleja de la naturaleza social de la prosocialidad.

Respecto a las estrategias de intervención aplicadas se identifican semejanzas entre algunas de ellas, y que las agrupan de acuerdo con la estrategia central de intervención, donde se pueden encontrar intervenciones basadas en mindfulness, basadas en aprendizaje cooperativo, tootling, entrenamiento en habilidades sociales, empleo de juegos serios, actividades de empoderamiento

juvenil, aplicación de sesiones de habilidades sociales clínicas y empleo de reflexión y valores.

Las intervenciones basadas en mindfulness, centradas en la respiración consciente, presentan modalidades de implementación diversas: algunas se desarrollan en sesiones estructuradas de psicoeducación con práctica posterior, mientras que otras se integran en la rutina del aula. Aunque las intervenciones no explicitan el mecanismo sobre la conducta prosocial, este puede explicarse por la regulación emocional y la redirección hacia la prosocialidad. En esta línea, Berry et al. (2020) encontraron que el entrenamiento en mindfulness fomenta el apoyo compasivo y reduce el prejuicio, favoreciendo así la conducta prosocial.

El aprendizaje cooperativo estimula la prosocialidad a través de proyectos grupales que fomentan la cooperación, actividades lúdicas que crean empatía, y normas claras que refuerzan el apoyo mutuo (Herman et al., 2022). Este es implementado en un espectro que va desde intervenciones altamente estructuradas, con reuniones planificadas y actividades con pares, hasta experiencias de baja estructura donde los estudiantes diseñan sus propias intervenciones comunitarias con supervisión docente, pasando por formatos intermedios que combinan psicoeducación con actividades grupales.

Dentro del grupo que empleó tootling, se comparte el uso exclusivo de reforzadores positivos y diferenciales, así como reforzamiento social en público y mediciones de observación directa, que asegura el mantenimiento sostenido de las conductas en el tiempo. Se caracterizan por estar basadas en principios de modificación conductual y ajustables a actividades en el entorno natural, como limpiar, colaborar en tareas grupales o participar en juegos (Rayas & Zamora, 2026). Se pueden encontrar diversas presentaciones: existen intervenciones estructuradas con etapas claras que puede incluir psicoeducación sobre conducta prosocial hacia los estudiantes, así como entrenamiento a los implementadores.

Las intervenciones basadas en el entrenamiento de habilidades emplean metodologías activas para modelar competencias y fomentar la conducta prosocial. Dichos programas se organizan en módulos progresivos que desarrollan destrezas como la escucha activa o la empatía (Guerrero et al., 2025). En el contexto curricular, se integran en las clases regulares mediante dinámicas como juegos de

rol y aprendizaje cooperativo, mientras que en el ámbito extracurricular se imparten en sesiones específicas centradas en competencias clínicas como la autorregulación.

Las intervenciones basadas en juegos serios, tanto digitales como físicos, emplean entornos simulados que permiten practicar competencias prosociales en un contexto seguro, donde los escolares experimentan nuevas conductas y reciben retroalimentación inmediata de sus pares. El carácter lúdico favorece además la motivación y manejo de la frustración, lo que potencia la conducta prosocial (Mendoza y Parra, 2025). Los juegos digitales se organizan en módulos con contenidos diferenciados e incorporan respuestas tanto predeterminadas como espontáneas. Las intervenciones con soporte físico emplean cómics de actos heroicos para estimular juegos de imaginación conjunta y retroalimentación entre los participantes.

Las intervenciones basadas en el empoderamiento se caracterizan por integrarse en el currículo como actividades regulares con participación comunitaria, extendiéndose a lo largo del ciclo académico y culminando en campañas diseñadas por estudiantes y docentes. Otra propuesta, aunque no implementada, incluyó identificación de situaciones y diseño de un plan de acción. Estas actividades fomentan la autonomía y el sentido de agencia, lo que, junto con contenidos prosociales, promueve la responsabilidad social. Messman et al. (2022) hallaron que el empoderamiento se asocia con cambios en el comportamiento, pero no en sentido inverso.

Las intervenciones basadas en el entrenamiento en habilidades sociales con enfoque clínico, implementadas por personal especializado en sesiones estructuradas, combinan un componente terapéutico, que incluye psicoeducación y reflexión, y otro lúdico, que comprende role play, modelado y actividades experienciales, para incentivar la prosocialidad (Fleiss, 2019). Se observan diferencias en su aplicación: algunas intervenciones se aplican directamente con los niños, ya sea distinguiendo momentos lúdicos y terapéuticos, o integrándose en una sola sesión; otras, en cambio, capacitan a los padres para que apliquen el modelo con sus hijos en contextos cotidianos.

Los programas que integran reflexión y valores como ejes centrales promueven procesos reflexivos sobre las propias actuaciones en contextos

individuales y grupales. Dichos procesos requieren acciones conjuntas previas que favorecen el sentido de pertenencia grupal, que también puede ser construido a partir de afinidades y valores culturales compartidos. En ambos casos, el fortalecimiento del vínculo comunitario, potenciado por la reflexión y los valores, facilita la conducta prosocial al incrementar la apreciación hacia los iguales y ofrecer una orientación moral más definida (Bartolo et al., 2023). Estos contextos son diversos, como la participación en deportes impartidos por entrenadores o la reflexión en entornos escolares comunes dirigida por el director.

En segundo lugar, algunos programas incorporan estrategias con otros actores, como docentes y padres, como parte de su implementación. El entrenamiento a docentes fue una de las estrategias más recurrentes, abarcando formación en mindfulness, capacitación en el modelo de intervención en el aula, y supervisión con retroalimentación (Anexo 9). La capacitación de miembros de la comunidad educativa resulta pertinente para el mantenimiento de las conductas prosociales una vez finalizada la intervención. Asimismo, padres y maestros entrenados pueden generar una percepción positiva sobre la conducta prosocial, especialmente en niños pequeños (Maliar, 2019), y producir un efecto amplificador sobre los cambios deseados desde las intervenciones (Shen et al., 2021).

Respecto a los roles de aplicación, los programas fueron implementados por dos tipos de agentes: internos a la comunidad educativa, como docentes, entrenadores, consejeros escolares y directivos; y externos como investigadores, terapeutas infantiles y docentes en formación o personal de campamento.

Los docentes de aula regular fueron los aplicadores más frecuentes, con capacitaciones que favorecen la adherencia y el mantenimiento de los resultados (Klaft & Coding, 2022). Los entrenadores actuaron como motivadores y promotores de la conducta prosocial en el ámbito deportivo (Mohammad Fazilah et al., 2023), mientras que un programa recurrió al director de educación moral como facilitador, aunque su mecanismo se basó principalmente en la autoridad institucional (Qiu, 2024). Los consejeros escolares, por su parte, requirieron menor capacitación y asumieron un rol central en temas específicos, apoyados en su formación en educación y salud mental (Blake, 2020). En conjunto, la

implementación por agentes internos favorece la sostenibilidad y validez ecológica, aunque demanda capacitación y mayor esfuerzo para su adecuado desarrollo.

En contraste, los agentes externos como investigadores y docentes en formación garantizan mayor control y validez estadística (Ash, 2025), y no requieren capacitación previa; sin embargo, su efecto tiende a ser acotado a la presencia del programa, lo que limita su sostenibilidad.

Las medidas de fidelidad, concebidas como los procedimientos que aseguran la aplicación del programa según lo planificado, son fundamentales para determinar su grado de cumplimiento. Su ausencia incrementa el riesgo de fallas en la implementación, especialmente en actividades aplicadas por docentes o que demandan alta carga cognitiva (Hill & Erickson, 2019). En el conjunto de programas revisados, aquellos que carecen de estas medidas suelen ser implementados por los propios investigadores, lo que limita su replicabilidad en condiciones naturales y exige cautela al interpretar sus resultados, pues no puede atribuirse concluyentemente los efectos al programa mismo (Sanetti et al., 2021).

Respecto a los programas que aplicaron las medidas de intervención, se pueden categorizar cuatro grandes dimensiones de la fidelidad de tratamiento: Adherencia, referido a los pasos de la intervención que se llegaron a implementar como se planeó; Dosis, que evalúa la frecuencia y duración realizada en comparación con la que se diseñó la intervención; Exposición, donde se evalúa la frecuencia y duración a las que se asistieron los participantes del programa; y Calidad, que evalúa qué tan bien se llegó a implementar lo planificado (Sanetti et al., 2021).

Respecto a la primera dimensión, que evalúa la adherencia, la mayoría de los programas sí implementaron esta medida, pero con divergencias en cómo la realizaron. Por un lado, algunos programas decidieron implementar medidas de observación directa mientras otros realizaron las mediciones de manera indirecta, a través de registros. Los reportes respecto a la adherencia permiten conocer tanto el grado de implementación de una intervención como la consistencia de la implementación de la intervención, favoreciendo una interpretación segura sobre los efectos de los programas (Sanetti et al., 2021).

La segunda dimensión, referida a la frecuencia y duración de la aplicación, es mayoritariamente omitida en los reportes y se evalúa exclusivamente mediante mediciones indirectas y autorreportadas, como el registro de asistencias, los calendarios de implementación y los autorreportes de los aplicadores. Esta medida resulta relevante para contextualizar los datos de adherencia, pues permite considerar el efecto de circunstancias externas, fundamentalmente la disponibilidad de tiempo de los aplicadores, y precisar el tiempo real de exposición de los participantes a la intervención (Sanetti et al., 2021).

La tercera dimensión de la fidelidad de implementación, centrada en el nivel de exposición de los participantes, es la menos implementada por los programas. Se evalúa mediante medidas objetivas, como la proporción de sesiones asistidas respecto a las posibles, y medidas subjetivas, como la autopercepción de exposición. Este indicador permite estimar el grado de aprovechamiento de la intervención y detectar posibles dificultades que hayan interferido en la atención al programa (Sanetti et al., 2021).

Respecto a la calidad de implementación, las estrategias de medición se dividen en observación externa y autorreporte interno, aunque se espera que evalúen tres aspectos: interacción interpersonal, sensibilidad a las necesidades estudiantiles y gestión de materiales (Sanetti et al., 2021). En los programas revisados, incluso aquellos que reportaron medidas de calidad no logran cubrir dichos tres elementos por completo, lo que representa un desafío para futuros estudios.

Aspectos metodológicos

En relación al segundo objetivo específico, analizar las características metodológicas de los estudios revisados, se pueden identificar los diseños de investigación de tipo experimental y cuasiexperimental, los cuales se discutirán a continuación.

Los diseños de investigación en contextos educativos enfrentan una compensación inherente entre validez interna, el control sobre variables extrañas, y validez externa, la generalización a entornos naturales (Ato et al., 2013). Esta tensión se manifiesta en la elección entre diseños experimentales, que priorizan el control; y cuasiexperimentales, que privilegian la aplicabilidad en contextos reales. A continuación, se describen los diseños identificados en la literatura revisada.

Dentro de los tipos de diseños experimentales, se presentan los ensayos controlados aleatorizados, los diseños de caso único, un diseño experimental longitudinal aleatorizado sin grupo control, y un diseño experimental controlado por conglomerados con asignación no aleatoria. Los Ensayos Controlados Aleatorizados (RCT) fueron los diseños experimentales más frecuentes, empleando principalmente aleatorización por conglomerados a nivel de aula. Si bien ofrecen la mayor validez interna, su implementación en muestras pequeñas exige un seguimiento estricto para evitar la pérdida de datos, por lo que muestras grandes son preferibles para garantizar la sensibilidad estadística. Asimismo, las condiciones controladas pueden limitar la generalización (Andrade, 2025; Parra & Edwards, 2024). Los diseños de caso único emplearon una evaluación intrasujeto de línea base múltiple, se aplicaron en entornos de educación especial, aulas con poblaciones específicas y programas extraescolares. No requieren aleatorización ni muestras amplias para alcanzar una adecuada validez interna, lo que los hace apropiados para poblaciones reducidas o de difícil acceso (Enders et al., 2024), aunque su validez externa es limitada derivada del tamaño de muestra reducido (King et al., 2024).

Los diseños cuasiexperimentales predominaron en la literatura. Se caracterizan por una asignación no aleatoria, por disponibilidad, conveniencia o decisión escolar; y un control débil sobre las diferencias basales, que podría implicar la falta de equivalencia entre los grupos, lo que reduce la validez interna (Windle et al., 2026). Sin embargo, resultan prácticos para poblaciones extensas, poblaciones interesadas o internamente diversas, donde la aleatorización sería logísticamente imposible; asimismo, su implementación en entornos naturales favorece la generalización de los hallazgos (Handley et al., 2018).

Los momentos de medición empleados determinan la capacidad de los estudios para evaluar el cambio y su sostenibilidad. De esta forma, se identificaron cuatro patrones principales de momentos de medición empleados que se presentan a continuación (Anexo 10).

La mayoría de los estudios aplicó únicamente evaluaciones pretest y postest, con intervalos que oscilan de tres a nueve meses. Si bien este diseño resulta práctico, y económico, la ausencia de seguimiento impide determinar si los efectos de los

programas se mantienen en el tiempo o si corresponden a un efecto de exposición (Watts & Li, 2019). Un segundo grupo incorporó pretest, postest y seguimiento posterior al postest, lo que permite evaluar la sostenibilidad de los efectos (Mara, 2025); sin embargo, la mayoría de estos seguimientos fueron a corto plazo, e incluso algunos de tan solo dos a tres días, lo que limita su valor para evaluar cambios duraderos.

Un patrón menos frecuente corresponde a los estudios con múltiples mediciones durante la intervención, empleando principalmente en diseños de caso único o estudios con observación directa, y que aplican mediciones conductuales. Este tipo de diseño permite realizar análisis visuales de tendencias y cambio de fase conductual (LoBue et al., 2020); asimismo, no dependen de la memoria o el sesgo de auto-reporte. Sin embargo, requieren inversión de tiempo mayor para la aplicación de las evaluaciones y para el entrenamiento de observadores conductuales no especializados. Finalmente, un solo estudio aplicó únicamente postest sin línea base, lo que constituye el patrón metodológicamente más débil, ya que no permite establecer línea base ni controlar diferencias iniciales, y solo resulta justificable en estudios piloto o de carácter exploratorio.

Se analizan los tipos de instrumentos identificados en los estudios, los cuales ofrecen distintas perspectivas para la interpretación de los resultados según el informante (Anexo 11).

Los instrumentos de autorreporte destacan por su facilidad de administración masiva y bajo costo, pero es susceptible al sesgo de deseabilidad social al que la conducta prosocial es sensible (Lanz et al., 2022). Asimismo, se ha observado que la edad influye en esta tendencia, ya que a mayor edad aumenta la probabilidad de respuestas socialmente deseables, debido a una mayor conciencia sobre los valores, la orientación al compromiso y la satisfacción con el entorno (Miller, 2011). En particular, el instrumento más utilizado que el SDQ, ha sido criticado por su origen como screening clínico, lo que puede limitar su capacidad para medir la complejidad de la conducta prosocial (Aarø et al., 2022; Kankaanpää et al., 2023).

El reporte por docentes, aunque también es práctico y validado, implica un mayor esfuerzo al requerir evaluaciones individuales por estudiante, y puede verse

sesgado por la calidad de la relación previa docente-estudiante y la actitud percibida ante la escuela (Longobardi et al., 2021). También se emplea reporte por padres como medida complementaria, el cual se ve influenciado por factores como el estrés y la aceptación parentales, lo que puede afectar la percepción de la prosocialidad infantil (Chen et al., 2025; Putnick et al., 2018)

Los instrumentos sociométricos, aunque menos frecuentes, ofrecen alta validez ecológica al centrarse en conductas cotidianas concretas, a comparación de las medidas de autorreporte centradas en percepciones (Grygiel et al., 2026). Sin embargo, su procesamiento es más complejo y puede verse influenciado por la popularidad, donde la valoración de la prosocialidad se verá influenciada por los estudiantes más populares (Chávez et al., 2025).

Los instrumentos de observación conductual, inicialmente creados para evaluar a escolares en tareas estructuradas de ayuda o generosidad, registran conductas discretas y observables mediante intervalos de tiempo. Pueden aplicarse en entornos naturales como el aula o campamentos, aunque su interpretación se ve limitada por posibles variables extrañas durante la evaluación (Al-Hendawi et al., 2025). Sin embargo, puede resultar contraproducente en caso el observador no forme parte del entorno natural, ya que los estudiantes pueden cambiar su comportamiento al percibirse observados (Volpe et al., 2025).

Los estudios revisados emplearon estos instrumentos como estrategia única o en combinación multi-informante. El uso de un único informante, predominantemente el autorreporte, fue la estrategia más común, pero conlleva el riesgo de sesgos específicos. En contraste, los estudios que combinaron dos o más estrategias de medición permitieron contrastar la información y mitigar los sesgos individuales (Back, 2017; An, 2022). Sin embargo, el multi-informe fue menos frecuente, lo que sugiere una oportunidad de mejora en el diseño metodológico de futuras investigaciones

Población y muestra

Para la discusión del tercer objetivo específico, describir las características de la población y muestra de los estudios, se toma como referencia el marco WEIRD, el cual surge como una herramienta para cuestionar la generalización de hallazgos obtenidos en poblaciones con este perfil hacia otras poblaciones (Henrich

& Norenzayan, 2010). A continuación, se analizan estas características en los estudios revisados (Anexo 12).

Se identificó que la mayoría de los estudios provino de sociedades occidentales, en donde la prosocialidad se concibe como una elección personal que mejora el bienestar individual, lo cual se alinea con la valoración del individualismo en estas sociedades (Loma, 2021). En contraste, las muestras no occidentales perciben la prosocialidad como un deber hacia el endogrupo. Priorizan enfoques en valores comunitarios y religiosos; de esta forma, la prosocialidad es una norma más que una elección personal, lo cual podría favorecer el mantenimiento de la conducta prosocial a largo plazo (Goldfinger et al., 2025). Las muestras parcialmente occidentales, que se caracterizan por ser occidentales en términos culturales, aunque no geográficos, como América Latina, requieren adaptación de los enfoques a valores locales de familia y comunidad para garantizar efectos positivos en las intervenciones.

El nivel educativo de las sociedades influye en los valores y pensamientos sobre la conducta prosocial que se transmiten a los escolares, quienes los internalizan por imitación o enseñanza explícita, lo que debe ser considerado al diseñar intervenciones en contextos diversos. La mayoría de los estudios provino de sociedades educadas, donde los implementadores poseen alto nivel de formación, que favorece la aplicación de intervenciones complejas. En estos contextos, la educación formal prioriza el rendimiento académico y las habilidades cognitivas por encima de la prosocialidad, y cuando aborda esta última, tiende a hacerlo desde el pensamiento crítico y los derechos individuales. Esta trasmisión de la valoración por el progresismo individual y competencia podría tener un efecto nulo o negativo sobre la responsabilidad social de los escolares (Kosse et al., 2020; Orr, 2018). En contraste, en contextos con menor acceso a educación formal, la transmisión de normas prosociales es el propósito fundamental de la educación (Reagan, 2018), que se basan en valores comunitarios y espirituales, y con menor énfasis en pensamiento crítico. Sin embargo, el menor nivel educativo de los agentes puede limitar la implementación de intervenciones complejas.

Los programas realizados en entornos industrializados facilitan el acceso a recursos digitales y actividades extracurriculares enriquecidas (Potočan et al.,

2020), lo que permite intervenciones más variadas para la prosocialidad dentro y fuera de las aulas, al ofrecer referentes con éxito en el mercado laboral (Kosse & Tincani, 2020). Para poblaciones que se ubican geográficamente en entornos industrializados, pero que no participan de las dinámicas industriales, los recursos materiales e infraestructura están disponibles, pero no logran ser aprovechados con la misma efectividad que las poblaciones más acomodadas. En contextos no industrializados, el acceso a materiales digitales es limitado, por lo que las actividades se realizan en entornos regulares o comunitarios.

La prosocialidad se concibe de manera distinta en función de la disponibilidad de recursos (Wu et al., 2025). En entornos ricos, las intervenciones se centran en la caridad y el altruismo a partir de acciones públicas y materiales, coherente con la manifestación de prosocialidad en personas ricas en múltiples países (Vanags et al., 2025). En poblaciones no ricas que se encuentran en un entorno rico, la prosocialidad se centró en el apoyo mutuo para compartir recursos materiales y fortalecer redes comunitarias. En poblaciones con entornos con recursos limitados, la prosocialidad se convierte en un vehículo para el cuidado de los más débiles y la supervivencia de personas vulnerables, donde resulta más frecuente la intención de apoyo que las acciones prosociales de donación material (Wu et al., 2025).

En entornos democráticos, los programas desarrollan tópicos basados en la igualdad y la voz individual (Crabtree et al., 2024). En poblaciones de bajo nivel educativo, escasa industrialización o menor riqueza que están en entornos democráticos, los programas se caracterizan por favorecer el empoderamiento de las poblaciones vulnerables en su comunidad. Por otro lado, en entornos no democráticos, los programas desarrollan la prosocialidad desde la autoridad cultural o religiosa, ya sea como medio de legitimación del sistema, como mecanismo compensatorio ante la soledad, o planificación a largo plazo para obtener beneficios sociales (Hasmath & Hildebrandt, 2025).

En conjunto, estos hallazgos evidencian que las variables culturales, y geográficas influyen de manera decisiva en la concepción e implementación de los programas de conducta prosocial.

Resultados reportados

Para la discusión del cuarto objetivo específico, sintetizar los resultados reportados de los programas orientados a promover la conducta prosocial en escolares, se discuten los resultados de los estudios con efectos positivos, los cuales poseen patrones en común.

Respecto al primer patrón de estudios con efectos positivos, las intervenciones Conductuales con Contingencia de Grupo Interdependiente y Refuerzo Explícito genera efectos positivos inmediata mediante el refuerzo de conductas prosociales simples tanto por los implementadores como por los pares; esto último reduce la dependencia del refuerzo continuo por parte de los implementadores. Asimismo, el sistema de evaluación permite mayor objetividad debido a que evalúan las conductas prosociales en acciones observables y concretas. Esta claridad también facilita su implementación tanto en contextos educados como en aquellos con nivel educativo bajo, de modo que cualquier observador pueda identificar cuándo se presenta o no. Sin embargo, su sostenibilidad sin acompañamiento externo de especialistas es limitada (Ashcraft et al., 2024), y el efecto Hawthorne no puede descartarse sin condiciones de control adecuadas.

Los programas curriculares SEL generan efectos duraderos por su exposición repetida a lo largo del año escolar, la transversalidad en diferentes asignaturas que permite la práctica en múltiples situaciones, e implementación del programa por docentes regulares, que podrían replicar valores aprendidos después de la intervención. Ello es coherente con estudios que identificaron que los cambios en la conducta prosocial se mantienen entre los 6 meses a 18 años (Taylor et al., 2017). Sin embargo, requieren inversión costosa en formación docente que dificulta su aplicación en contextos de bajos recursos, y son complejos de implementar con fidelidad en condiciones naturales de rutina.

En tercer lugar, las intervenciones basadas en aprendizaje experiencial y servicio en contextos auténticos promueven la generalización natural de la conducta prosocial al vincular el aprendizaje con situaciones reales con múltiples agentes socializadores (Streit et al., 2023), lo que incrementa la motivación intrínseca y el compromiso de los participantes; del mismo modo, las intervenciones incluyen momentos de reflexión que consolidan el aprendizaje experiencial. Su principal limitación radica en la logística compleja que requieren coordinación con centros

externos, traslados, autorizaciones y cronogramas articulados con el calendario escolar; lo que dificulta su sostenibilidad, y su traslado al sistema educativo regular, donde la mayoría de las escuelas carecen de recursos humanos y materiales permanentes para sostener este tipo de programas.

El siguiente patrón corresponde a las micro-intervenciones de alta frecuencia, que puede explicarse debido a la simpleza de sus actividades, y no requieren equipamiento especializado, por lo cual pueden ser implementadas en contextos con bajos recursos. De la misma forma, la brevedad de las actividades favorece su integración en la rutina diaria del aula, lo que facilita su adopción por parte de los docentes. Por otro lado, la práctica frecuente podría reducir progresivamente la reactividad emocional y aumentar la capacidad de tomar perspectiva del otro (Hu et al., 2022).

Finalmente, la implementación de programas basados en valores culturales podría explicar sus resultados por diversos factores. Estas intervenciones apelan a la motivación intrínseca de los estudiantes basada en la identidad moral desarrollada según los valores culturales previamente socializados. También las conductas prosociales pueden ser un deber según la cultura, lo que reduce la incertidumbre sobre la motivación. Sin embargo, no se puede realizar generalización transcultural, ya que no se podría asegurar su efectividad en culturas individualistas; por lo tanto, se recomienda su aplicación en comunidades que posean una tradición cultural similar (Rossi et al., 2023).

Aquellos estudios que no reportan incremento en conducta prosocial presentan dos patrones comunes. El primero alude a la brecha entre la eficacia demostrada en condiciones controladas y la efectividad en contextos reales. El programa SSIS SEL, aunque fue eficaz en estudios previos, no logró los mismos resultados al aplicarse en rutinas escolares habituales debido a la formación limitada de los docentes y la falta de control sobre los contenidos implementados, lo que generó variabilidad dependiente del docente y posible contaminación del grupo control (Samudre et al., 2024). El segundo patrón corresponde a programas implementados en población clínica, orientados a reducir problemas externalizantes más que a promover la prosocialidad, donde resulta más adecuado el entrenamiento directo en habilidades específicas complementado con entrenamiento parental, en

lugar de solo este último. Además, en estos estudios la prosocialidad fue medida únicamente mediante el reporte materno, lo que introduce posibles sesgos y limita la calidad de la información (Zarakoviti et al., 2021).

Se identifican múltiples limitaciones que matizan los resultados de los programas de conducta prosocial. En primer lugar, existen discrepancias entre informantes: los pares detectan efectos que no siempre son reportados por los participantes o docentes, y aunque los cambios pueden originarse en disposiciones internas, la evaluación entre pares otorga mayor validez ecológica, por lo que el uso de un único informante conlleva conclusiones arriesgadas (Murray et al., 2023). Asimismo, se manifiestan efectos diferenciales según subgrupos: las niñas y los escolares de menor edad responden con mayor fuerza, mientras que aquellos con niveles iniciales altos de prosocialidad muestran efecto techo; otras variables como raza, condición migrante o grado de estructuración requieren mayor evidencia para su generalización. Por otra parte, los efectos a corto plazo no suelen mantenerse en el seguimiento debido a la ausencia de sesiones de reforzamiento y de cambios en el entorno que facilitan el retorno a la línea base, situación que se vio agravada durante el periodo de COVID-19 por la interrupción de la asistencia continua al aula (Fitzpatrick, 2022). Además, algunos estudios reportan efectos en variables disposicionales cercanas, como empatía, regulación emocional o autoeficacia, sin lograr cambios directos en la conducta prosocial, lo que podría deberse a mediciones tempranas o a instrumentos inadecuados para captar conductas específicas (Reig-Aleixandre et al., 2023). Finalmente, ciertos programas demuestran resultados positivos dentro del contexto del juego, pero no logran transferencia a la vida real, por lo que la evidencia prometedora debe leerse con cautela al no ser concluyente debido a limitaciones en el diseño de investigación (Miwa, 2024). En conjunto, estos factores evidencian la necesidad de interpretar los efectos de las intervenciones con cautela.

Los hallazgos de esta revisión tienen implicaciones transversales. En materia de medición y evaluación, se recomienda priorizar el uso de múltiples informantes y la inclusión de seguimientos a mediano y largo plazo para evaluar la sostenibilidad de los efectos. En cuanto a implementación, es crucial incorporar medidas de fidelidad en sus múltiples dimensiones para interpretar adecuadamente

los resultados y facilitar la replicabilidad, además de ser un acto de honestidad intelectual en sí mismo. En el ámbito de la formación académica, se visibiliza la necesidad de leer críticamente las medidas de fidelidad y considerar el sesgo WEIRD en el diseño e interpretación de programas. Para la investigación futura, se requieren estudios que profundicen en los mecanismos de cambio de la conducta prosocial y que adapten los tópicos de intervención a las características particulares de cada población.

Esta revisión asume un carácter exploratorio, al no identificar estudios previos recientes que aborden directamente un análisis de programas de conducta prosocial. Entre sus limitaciones, no se incorporó literatura gris como informes técnicos, tesis o evaluaciones no publicadas en revistas indexadas, por lo que es probable que existan programas en contextos no occidentales no representados debido a barreras institucionales o editoriales. Asimismo, al ser una revisión crítica sin análisis estadísticos de comparación de tamaños de efecto, las hipótesis esgrimidas deben tomarse como apreciaciones de los autores y no como certezas concluyentes.

CONCLUSIONES

El objetivo de la presente revisión de literatura es analizar los programas de la conducta prosocial en escolares dentro de la literatura existente entre 2021 y 2026. Para ello, el análisis se organiza en torno a cuatro objetivos específicos, cuyas principales conclusiones se sintetizan a continuación.

En relación al primer objetivo específico, comparar las características de los programas de intervención, se identifican tres tipos principales: los programas curriculares, integrados en el currículo formal a lo largo de uno o más cursos; los programas escolares, adicionales en el espacio escolar y heterogéneos en duración y frecuencia; y los programas extraescolares, implementados fuera del aula con interacción con múltiples agentes socializadores. Se distinguen seis enfoques de intervención, siendo los más representados el socioemocional, centrado en la regulación emocional con rol pasivo del estudiante, y el sociocognitivo, que promueve el procesamiento activo de información social. El enfoque basado en mindfulness y el cognitivo-conductual destacan por su énfasis individualista. Las estrategias de intervención son diversas e incluyen aprendizaje cooperativo, tootling, entrenamiento en habilidades sociales, juegos serios, empoderamiento juvenil, reflexión sobre valores y mindfulness, este último con mecanismo de acción indirecto. En cuanto a los roles de aplicación, los docentes son los aplicadores más frecuentes, aunque requieren capacitación; los investigadores como aplicadores presentan baja sostenibilidad; y los consejeros escolares resultan eficaces para temas específicos sin capacitación extensa. Finalmente, la mayoría de los estudios no reporta medidas de fidelidad, y aquellos que lo hacen evalúan mayormente una sola dimensión, lo que limita la interpretación de los resultados y genera incertidumbre sobre la implementación real.

Respecto al segundo objetivo específico, analizar las características metodológicas de los estudios revisados, se concluye que los diseños más frecuentes fueron los cuasi experimentales, prácticos, pero con menor validez interna; los ensayos controlados aleatorizados, con alta validez interna pero menor transferencia a la realidad; y los diseños de caso único, aplicados en poblaciones pequeñas o especiales con énfasis en la validez interna. En cuanto a los momentos de medición, la mayoría de los estudios aplicó únicamente pretest y postest sin

seguimiento, y una minoría incluyó seguimiento generalmente a corto plazo, lo que impide evaluar la sostenibilidad de los efectos. Sobre los instrumentos, el autorreporte fue el más utilizado, aunque susceptible al sesgo de deseabilidad social; también se emplearon reportes de docentes y padres, con posibles sesgos de relación previa; medidas sociométricas, más objetivas pero complejas; y observación conductual, ecológicamente válida pero costosa y con posible efecto Hawthorne. Finalmente, el uso de múltiples informantes resulta superior al de informante único, al permitir contrastar la información y reducir sesgos.

En relación con el tercer objetivo específico, describir las características de la población y muestra de los estudios, se identificó que una parte significativa de las muestras proviene de contextos occidentales, educados, industrializados, ricos y democráticos, lo que limita la replicación de los hallazgos a poblaciones no occidentales. En contextos occidentales, la prosocialidad se percibe como una elección personal e individual, mientras que en contextos no occidentales se concibe como un deber grupal basado en valores comunitarios. En entornos educados, la prosocialidad resulta secundaria al rendimiento académico, a diferencia de contextos con menor educación formal donde la transmisión de normas prosociales es central. En entornos industrializados y ricos, el mayor acceso a recursos permite intervenciones centradas en altruismo y caridad, mientras que en entornos pobres la prosocialidad opera como herramienta de supervivencia. Finalmente, en entornos democráticos los programas abordan la igualdad y la voz individual, en contraste con entornos no democráticos donde la prosocialidad se promueve desde la autoridad. Por ello, resulta fundamental reconocer explícitamente las características de cada muestra antes de aplicar programas diseñados en contextos específicos, a fin de realizar las adaptaciones correspondientes.

Finalmente, en relación con el último objetivo específico, sintetizar los resultados reportados de los programas orientados a promover la conducta prosocial, se identifican diversos patrones que deben considerarse para la elección de futuras intervenciones. Entre las intervenciones con eficacia reportada, las conductuales con refuerzo explícito e interdependencia grupal muestran efectividad inmediata pero dificultades de sostenibilidad sin apoyo externo; los programas curriculares de larga duración son efectivos por exposición repetida pero costosos

en formación docente; el aprendizaje experiencial en contextos auténticos promueve generalización y motivación intrínseca aunque requiere logística compleja; las micro-intervenciones de alta frecuencia son simples e integrables en la rutina pero influyen indirectamente y presentan problemas de sostenibilidad; y los programas basados en valores culturales apelan a la motivación intrínseca pero no son generalizables transculturalmente. Respecto a los patrones sin eficacia sobre conducta prosocial, se identifican programas en población clínica efectivos para otras variables, pero no para prosocialidad, y una brecha entre la eficacia en condiciones controladas y los resultados en implementación real. Adicionalmente, se identifican condiciones especiales para interpretar los hallazgos: discrepancias entre informantes que detectan cambios en distinta medida; efectos diferenciales en subgrupos como niñas y niños de menor edad que responden mejor; falta de sostenibilidad sin sesiones de reforzamiento o cambios en el entorno; efectos en variables cercanas que no equivalen a mejora en prosocialidad directa; eficacia dentro de juegos o simulaciones que no garantiza transferencia a la vida real; y alta variabilidad en la implementación que hace indispensable medir y reportar la fidelidad para identificar componentes efectivos y facilitar la replicabilidad, pues su omisión puede ocultar la eficacia real de los programas.

La evidencia revisada muestra que los programas para promover conducta prosocial en escolares presentan características variadas en su diseño e implementación. Un vacío principal corresponde a la evaluación de la fidelidad de implementación, lo que afecta la interpretabilidad de los resultados y la replicabilidad de los programas. En el plano metodológico, existe fuerte variabilidad, donde el financiamiento y la sistematización influyeron en el empleo de medidas estandarizadas o propias para demostrar los efectos. Finalmente, respecto a los resultados, la diversidad de medidas estadísticas reportadas destaca dos vacíos importantes: la mayoría de los programas no evalúan los mecanismos de cambio que facilitan la conducta prosocial ni el mantenimiento de los efectos positivos reportados, aspectos que merecen especial atención.

Para que un programa sea eficaz, se espera que los resultados se sostengan a largo plazo, lo cual depende de una compleja interacción entre el diseño de la intervención, la calidad de la implementación y las medidas de fidelidad, así como

las características de los participantes y su contexto sociocultural. Por ello, se recomienda a los profesionales que implementen programas considerar estos elementos para tomar decisiones que aporten a la efectividad. En el ámbito educativo, se sugiere transparencia en el reporte para facilitar el análisis de resultados y la identificación de componentes efectivos o no. Para futuras investigaciones, se recomienda: adaptar tópicos, estrategias y contenidos al evaluar programas con efectividad previa en otras poblaciones; reportar la fidelidad de implementación en sus múltiples dimensiones para obtener resultados interpretables con mayor precisión; incluir seguimientos a mediano o largo plazo con múltiples informantes para evaluar efectividad y eficacia; y prestar especial atención a la selección de instrumentos, pues incluso aquellos con validez y confiabilidad pueden carecer de la sensibilidad y especificidad adecuadas para detectar cambios en la conducta prosocial de los escolares.

En síntesis, esta revisión aporta una integración crítica y sistemática de los programas de conducta prosocial en escolares. A nivel teórico, sistematiza los programas existentes identificando divergencias en los modelos teóricos y de intervención, analiza la pertinencia de dichos modelos según el contexto poblacional y evidencia las características que modulan los resultados. A nivel metodológico, compara los diseños de investigación empleados y los instrumentos de medición, además de evidenciar cómo la evaluación de la fidelidad de implementación y las estrategias de evaluación aplicadas influyen en la interpretación y alcance real de los resultados, lo que robustece y delimita su interpretación. A nivel práctico, orienta el diseño e implementación de futuras intervenciones con escolares y subraya la necesidad de identificar las características de la población para generar estrategias adecuadas al desarrollo de la conducta prosocial.

REFERENCIAS

Aarø, L. E., Davids, E. L., Mathews, C., Wubs, A. G., Smith, O. R. F., & de Vries, P. J. (2022). Internalizing problems, externalizing problems, and prosocial behavior - three dimensions of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ): A study among South African adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology, 63*(4), 415-425. https://doi.org/10.1111/sjop.12815

Al-Hendawi, M., Hussein, E., & Darwish, S. (2025). Direct observation systems for child behavior assessment in early childhood education: A systematic literature review. *Discover Mental Health, 5*(1), 21. https://doi.org/10.1007/s44192-025-00139-z

An, W. (2022). You said, they said: A framework on informant accuracy with application to studying self-reports and peer-reports. *Social Networks, 70*, 187-197. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2021.12.006

Andrade, C. (2025). Poorly Recognized and Uncommonly Acknowledged Limitations of Randomized Controlled Trials. *Indian Journal of Psychological Medicine, 47*(1), 83-85. https://doi.org/10.1177/02537176241297953

Ash, T. L. (2025). Giving Away the Science of School Psychology. *School Psychology Review, 54*(4), 443-458. https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2417234

Ashcraft, L. E., Goodrich, D. E., Hero, J., Phares, A., Bachrach, R. L., Quinn, D. A., Qureshi, N., Ernecoff, N. C., Lederer, L. G., Scheunemann, L. P., Rogal, S. S., & Chinman, M. J. (2024). A systematic review of experimentally tested implementation strategies across health and human service settings: Evidence from 2010-2022. *Implementation Science: IS, 19*, 43. https://doi.org/10.1186/s13012-024-01369-5

Baas, J., Schotten, M., Plume, A., Côté, G., & Karimi, R. (2020). Scopus as a curated, high-quality bibliometric data source for academic research in quantitative science studies. *Quantitative Science Studies, 1*(1), 377-386. https://doi.org/10.1162/qss_a_00019

Back, I. T., Johannes Zimmermann, Daniel Leising, Benjamin E. Hilbig, Mitja. (2017). Seeing is Knowing: On the Predictive Accuracy of Self– and Informant Reports for Prosocial and Moral Behaviours. *European Journal of Personality*. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1002/per.2112

Bartolo, M. G., Palermiti, A. L., Servidio, R., & Costabile, A. (2023). "I Feel Good, I Am a Part of the Community": Social Responsibility Values and Prosocial Behaviors during Adolescence, and Their Effects on Well-Being. *Sustainability, 15*(23), 16207. https://doi.org/10.3390/su152316207

Basman, L. J. S., Tañajura, J. S., & Escarlos, G. S. (2025). Educational Program Implementation through Behavioral and Cognitive Frameworks: Grounding Practice in Operant Conditioning and Social Cognitive Theory. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 9*(10), 4635-4642. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.910000383

Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and Prosocial Behavior. En Handbook of Psychology (pp. 463-484). *John Wiley & Sons, Ltd.* https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0519

Beck, T. J. (2021, julio 1). *Education Source. 23*(1), 13-15. https://doi.org/10.5260/chara.23.1.13

Bekkers, R., Merz, E.-M., & Li, T. (2026). Learning to give: Both genetic and shared environmental influences are reflected in the association between educational attainment and prosocial behaviour. *Acta Sociologica,* 00016993251409671. https://doi.org/10.1177/00016993251409671

Berry, D. R., Hoerr, J. P., Cesko, S., Alayoubi, A., Carpio, K., Zirzow, H., Walters, W., Scram, G., Rodriguez, K., & Beaver, V. (2020). Does Mindfulness Training Without Explicit Ethics-Based Instruction Promote Prosocial Behaviors? A Meta-Analysis. *Personality & Social Psychology Bulletin, 46*(8), 1247-1269. https://doi.org/10.1177/0146167219900418

Blake, M. K. (2020). Other Duties as Assigned: The Ambiguous Role of the High School Counselor. *Sociology of Education, 93*(4), 315-330. https://doi.org/10.1177/0038040720932563

Brennan, C., Bohan, C., & Smyth, S. (2026). Using the Caught Being Good Game in the Community: Increasing Prosocial Behaviors among Children at Risk

of Adverse Childhood Experiences. *Journal of Positive Behavior Interventions, 28*(1), 13-25. https://doi.org/10.1177/10983007251325956

Caprara, G. V., & Steca, P. (2007). Prosocial Agency: The Contribution of Values and Self–Efficacy Beliefs to Prosocial Behavior Across Ages. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(2), 218-239. https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.2.218

Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P., Zuffianò, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and How to Promote Adolescents' Prosocial Behaviors: Direct, Mediated and Moderated Effects of the CEPIDEA School-Based Program. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(12), 2211-2229. https://doi.org/10.1007/s10964-015-0293-1

Castro, F. G., Barrera, M., & Martinez, C. R. (2004). The Cultural Adaptation of Prevention Interventions: Resolving Tensions Between Fidelity and Fit. *Prevention Science, 5*(1), 41-45. https://doi.org/10.1023/B:PREV.0000013980.12412.cd

Chan, H. H.-K., Kwong, H. Y. C., Shu, G. L. F., Ting, C. Y., & Lai, F. H.-Y. (2021). Effects of Experiential Learning Programmes on Adolescent Prosocial Behaviour, Empathy, and Subjective Well-being: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709699

Chanier, T. (2007). Commentary: Open access to research and the individual responsibility of researchers. https://doi.org/10.64152/10125/44108

Chávez, D. V., Palacios, D., Laninga-Wijnen, L., Salmivalli, C., Garandeau, C. F., Berger, C., & Luengo Kanacri, B. P. (2025). Do Adolescents Adopt the Prosocial Behaviors of the Classmates They Like? A Social Network Analysis on Prosocial Contagion. *Journal of Youth and Adolescence, 54*(1), 17-31. https://doi.org/10.1007/s10964-024-02037-z

Chen, T., Xie, R., Yang, Q., Li, W., & Ding, W. (2025). Parents' perception of children's behaviors, self-compassion, and parenting stress: Actor–partner interdependence model. *Journal of Family Psychology, 39*(1), 32-42. https://doi.org/10.1037/fam0001270

Cirimele, F., Gomez Plata, M., Zuffianò, A., Gerbino, M., Uribe Tirado, L. M., Tamayo Giraldo, G., Paba Barbosa, C., Marin Londoño, B., Narváez Marín, M., Ruiz García, M., Thartori, E., Luengo Kanacri, B. P., & Pastorelli, C. (2022). Promoting prosocial behaviour among Colombian adolescents: The evaluation of a universal school-based program using a multi-informant perspective. *International Journal of Adolescence and Youth, 27*(1), 400-417. https://doi.org/10.1080/02673843.2022.2110508

Crabtree, S. A., Wren, C. D., Dixit, A., & Levin, S. A. (2024). Influential individuals can promote prosocial practices in heterogeneous societies: A mathematical and agent-based model. *PNAS Nexus, 3*(7), pgae224. https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgae224

Crompton, K., Kaklamanou, D., Fasulo, A., & Somogyi, E. (2024). The Effects of a School-Based Mindfulness Programme (Paws b) on Empathy and Prosocial Behaviour: A Randomised Controlled Trial. *Mindfulness, 15*(5), 1080-1094. https://doi.org/10.1007/s12671-024-02345-2

De Los Reyes, A., & Epkins, C. C. (2023). Introduction to the Special Issue. A Dozen Years of Demonstrating That Informant Discrepancies are More Than Measurement Error: Toward Guidelines for Integrating Data from Multi-Informant Assessments of Youth Mental Health. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 52*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/15374416.2022.2158843

DiPerna, J. C., Hart, S. C., Lei, P.-W., Sun, T., Zhao, H., Husmann, K., & Li, X. (2024). Does Universal SEL Work under Typical Implementation Practices? Outcomes of a First Grade Effectiveness Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 17*(4), 874-909. https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2279124

DiPerna, J. C., Hart, S. C., Lei, P.-W., Sun, T., Zhao, H., Husmann, K., & Li, X. (2025). Examining the effectiveness of a universal social-emotional learning program in second-grade classrooms. *School psychology, 41*(1), 41–53. https://doi.org/10.1037/spq0000704

Dodgson, J. E. (2021). Critical Analysis: The Often-Missing Step in Conducting Literature Review Research. *Journal of Human Lactation, 37*(1), 27-32. https://doi.org/10.1177/0890334420977815

Domitrovich, C. E., Harris, A. R., Syvertsen, A. K., Morgan, N., Jacobson, L., Cleveland, M., Moore, J. E., & Greenberg, M. T. (2022). Promoting Social and Emotional Learning in Middle School: Intervention Effects of Facing History and Ourselves. *Journal of Youth and Adolescence, 51*(7), 1426-1441. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01596-3

Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A., & Penner, L. A. (2017). The Social Psychology of Prosocial Behavior. *Psychology Press*. https://doi.org/10.4324/9781315085241

Du, G., Guo, Y., & Xu, W. (2024). The effectiveness of applied behavior analysis program training on enhancing autistic children's emotional-social skills. *BMC Psychology, 12*(1), 568. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02045-5

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & 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

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. En Handbook of Child Psychology and Developmental Science (pp. 1-47). *John Wiley & Sons, Ltd*. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315

Enders, O., King, S. A., Nylen, B., Wang, L., & Opeoluwa, O. (2024). A Review of Measurement Characteristics Within Single-Case Designs in Special Education. *Behavioral Disorders, 50*(1), 46-57. https://doi.org/10.1177/01987429241249141

Fang, Z., Fu, Y., Liu, D., & Chen, C. (2025). The impact of school climate on college students' socio-emotional competence: The mediating role of psychological resilience and emotion regulation. *BMC Psychology, 13*, 682. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03019-x

Fernández-Delgado, J. C. M., Díaz-Villanueva, F. E., Canova-Barrios, C. J., Machuca-Contreras, F., Kappes, M., & AbdElhay, E. S. (2025). Víctimas silenciosas: Factores de riesgo asociados con la violencia escolar en adolescentes peruanos. *Revista Cuidarte, 16*(3). https://doi.org/10.15649/cuidarte.4878

Ferreira, P. C., Simão, A. M. V., Paiva, A., Martinho, C., Prada, R., & Rocha, J. (2022). Serious Game-based Psychosocial Intervention to Foster Prosociality in Cyberbullying Bystanders. *Psychosocial Intervention, 31*, 83-96. https://doi.org/10.5093/pi2022a5

Fitzpatrick, E. (2022). Assessing Sustainability in Development Interventions. En J. I. Uitto & G. Batra (Eds.), Transformational Change for People and the Planet: Evaluating Environment and Development (pp. 93-103). *Springer International Publishing*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78853-7_7

Fleiss, K. (2019). PSYCHOTHERAPEUTIC INTERVENTIONS FOR ADHD: LESSONS FROM THE SUMMER PROGRAM FOR KIDS (SPK). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 58*(10), S94. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.07.516

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia & Organización Panamericana de la Salud. (2026). Violencia contra niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica y el Caribe: Nuevos datos y soluciones. https://www.unicef.org/lac/informes/violencia-ninas-ninos-adolescentes-america-latina-caribe-nuevos-datos-soluciones

Freitas, I. da S., Oliveira, G. E., Lima, V. da S., & Melo, M. H. da 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

Fried, E. I. (2020). Theories and models: What they are, what they are for, and what they are about (Dt6ev_v1). *PsyArXiv*. https://doi.org/10.31234/osf.io/dt6ev

García-González, L., Santed, M., Escolano-Pérez, E., & Fernández-Río, J. (2023). High- versus Low-Structured Cooperative Learning in Secondary Physical Education: Impact on Prosocial Behaviours at Different Ages. *European*

Physical Education Review, 29(2), 199-214. https://doi.org/10.1177/1356336X221132767

Giron, A., Pamintuan, M., Baluyut, D., Granada, C. A., Nonato, C. A., Unto, C. K., & Sison, P. A. (2025). Social Predictors of Prosocial Behavior Among Filipino Adolescent College Students. *Journal of Interdisciplinary Perspectives, 3*(9), 550-556. https://doi.org/10.69569/jip.2025.464

Giudice, T. D., Lindenschmidt, T., Hellmich, M., Hautmann, C., Döpfner, M., & Görtz-Dorten, A. (2023). Stability of the effects of a social competence training program for children with oppositional defiant disorder/conduct disorder: A 10-month follow-up. *European Child and Adolescent Psychiatry, 32*(9), 1599-1608. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01932-1

Goldfinger, C., Shahar-Rosenblum, S., Trachtengot, I., & Malovicki-Yaffe, N. (2025). Helping Across Boundaries: Collectivism and Hierarchy in the Ultra-Orthodox Context. *Behavioral Sciences, 15*(4), 520. https://doi.org/10.3390/bs15040520

Gómez Tabares, A. S., Correa Duque, M. C., & González Cortés, J. H. (2021). Evolución del estudio sobre el efecto de la crianza en las conductas prosociales en la infancia y la adolescencia: Una revisión sistemática. *Actualidades en Psicología, 35*(130), 49-73. https://doi.org/10.15517/ap.v35i130.39958

González Moreno, A., & Molero Jurado, M. del M. (2024). Intervention programs for the prevention of bullying and the promotion of prosocial behaviors in adolescence: A systematic review. *Social Sciences & Humanities Open, 10*, 100954. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100954

Grygiel, P., Opozda-Suder, S., Błaszczak, A., Boczkowska, M., Karwowski, M., Papuda-Dolińska, B., Szumski, G., & Wiejak, K. (2026). Development and evaluation of the psychometric properties of the perceived social position among peers questionnaire (PSPPQ). *Journal of Social and Personal Relationships*, 02654075261431378. https://doi.org/10.1177/02654075261431378

Guerrero, V. D. P. F., Guerrero, N. F., Melo, S. V., Moran, M. I. S., Nogales, N. L. R., & Chuga, V. J. F. (2025). Conducta prosocial en el aula: Factores predictivos y su relación con el rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2*(4), 156-165. https://doi.org/10.70625/rlce/317

Gusenbauer, M. (2019). Google Scholar to overshadow them all? Comparing the sizes of 12 academic search engines and bibliographic databases. *Scientometrics, 118*(1), 177-214. https://doi.org/10.1007/s11192-018-2958-5

Gusenbauer, M., & Haddaway, N. R. (2020). Which academic search systems are suitable for systematic reviews or meta-analyses? Evaluating retrieval qualities of Google Scholar, PubMed, and 26 other resources. *Research Synthesis Methods, 11*(2), 181-217. https://doi.org/10.1002/jrsm.1378

Haller, E., Lubenko, J., Presti, G., Squatrito, V., Constantinou, M., Nicolaou, C., Papacostas, S., Aydın, G., Chong, Y. Y., Chien, W. T., Cheng, H. Y., Ruiz, F. J., García-Martín, M. B., Obando-Posada, D. P., Segura-Vargas, M. A., Vasiliou, V. S., McHugh, L., Höfer, S., Baban, A., … Gloster, A. T. (2022). To Help or Not to Help? Prosocial Behavior, Its Association With Well-Being, and Predictors of Prosocial Behavior During the Coronavirus Disease Pandemic. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775032

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

Handley, M. A., Lyles, C. R., McCulloch, C., & Cattamanchi, A. (2018). Selecting and Improving Quasi-Experimental Designs in Effectiveness and Implementation Research. *Annual Review of Public Health, 39*, 5-25. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040617-014128

Hasmath, R., & Hildebrandt, T. (2025). *The Altruistic Authoritarian Citizen: Prosocial Behaviour and Political Membership in Contemporary China*. Social Science Research Network. https://doi.org/10.2139/ssrn.5732306

Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences, 33*(2-3), 61-83. https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X

Herman, K. C., Reinke, W. M., Dong, N., & Bradshaw, C. P. (2022). Can effective classroom behavior management increase student achievement in middle school? Findings from a group randomized trial. *Journal of Educational Psychology, 114*(1), 144-160. https://doi.org/10.1037/edu0000641

Hill, H. C., & Erickson, A. (2019). Using Implementation Fidelity to Aid in Interpreting Program Impacts: A Brief Review. *Educational Researcher, 48*(9), 590-598. https://doi.org/10.3102/0013189X19891436

Hoekstra, R., & Vazire, S. (2021). Aspiring to greater intellectual humility in science. *Nature Human Behaviour, 5*(12), 1602-1607. https://doi.org/10.1038/s41562-021-01203-8

Hu, Z., Wen, Y., Wang, Y., Lin, Y., Shi, J., Yu, Z., Lin, Y., & Wang, Y. (2022). Effectiveness of mindfulness-based interventions on empathy: A meta-analysis. Frontiers in Psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.992575

Jung, H., Seo, E., Han, E., Henderson, M. D., & Patall, E. A. (2020). Prosocial modeling: A meta-analytic review and synthesis. *Psychological Bulletin, 146*(8), 635-663. https://doi.org/10.1037/bul0000235

Jung, J., & Schröder-Abé, M. (2019). Prosocial behavior as a protective factor against peers' acceptance of aggression in the development of aggressive behavior in childhood and adolescence. *Journal of Adolescence, 74*, 146-153. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.06.002

Jung, J., Busching, R., & Krahé, B. (2019). Catching aggression from one's peers: A longitudinal and multilevel analysis. *Social and Personality Psychology Compass*. https://doi.org/10.1111/spc3.12433

Kadafi, A., Wiyono, B. B., Ramli, M., & Muslihati. (2021). Improving Prosocial Behavior through Virtual Media Based on Religious Values in Elementary School Students. *Pegem Journal of Education and Instruction, 11*(4), 230-236. https://doi.org/10.47750/pegegog.11.04.22

Kankaanpää, R., Töttö, P., Punamäki, R.-L., & Peltonen, K. (2023). Is it time to revise the SDQ? The psychometric evaluation of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Psychological Assessment, 35*(12), 1069-1084. https://doi.org/10.1037/pas0001265

Kazdin, A. E. (2003). *Research design in clinical psychology* (4th ed.). Allyn & Bacon.

King, S. A., Nylen, B., Enders, O., Wang, L., & Opeoluwa, O. (2024). Examining the impact of design-comparable effect size on the analysis of single-case design in special education. *School Psychology, 39*(6), 601-612. https://doi.org/10.1037/spq0000628

Klaft, J. M., & Codding, R. S. (2022). Promoting Teachers' Implementation Adherence and Quality of the Good Behavior Game Using Behavioral Skills Training. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 32*(2), 156-184. https://doi.org/10.1080/10474412.2021.1939704

Kosse, F., & Tincani, M. M. (2020). Prosociality predicts labor market success around the world. *Nature Communications, 11*(1), 5298. https://doi.org/10.1038/s41467-020-19007-1

Kosse, F., Deckers, T., Pinger, P., Schildberg, -Hörisch Hannah, & Falk, A. (2020). The Formation of Prosociality: Causal Evidence on the Role of Social Environment. *Journal of Political Economy, 128*(2), 434-467. https://doi.org/10.1086/704386

La Salle-Finley, T., Yang, C., Espelage, D., & Jimerson, S. R. (2024). Understanding and Promoting School Climate, Bullying, and Social-Emotional Learning: Transdisciplinary and Transnational Science Advancing Positive Youth Outcomes. *School Psychology Review, 53*(5), 417-424. https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2386235

Lam, M. T., Lam, H. R., Gschwandtner, M., & Chan, P. (2025). To use or not to use: ERIC database for medical education research. *Medical Teacher, 47*(7), 1191-1198. https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2422003

Lanser, I., & Eisenberger, N. I. (2023). Prosocial behavior reliably reduces loneliness: An investigation across two studies. *Emotion, 23*(6), 1781-1790. https://doi.org/10.1037/emo0001179

Lanz, L., Thielmann, I., & Gerpott, F. H. (2022). Are social desirability scales desirable? A meta-analytic test of the validity of social desirability scales in the context of prosocial behavior. *Journal of Personality, 90*(2), 203-221. https://doi.org/10.1111/jopy.12662

Levantini, V., Ala, E., Bertacchi, I., Cristoni, G., Maggi, S., Pontrandolfo, G., Torsellini, M., Lochman, J. E., & Muratori, P. (2021). One Year Follow Up Efficacy of the Coping Power Universal and Its Relations with Teachers' Occupational Stress. *Children, 8*(10), 832. https://doi.org/10.3390/children8100832

LoBue, V., Reider, L. B., Kim, E., Burris, J. L., Oleas, D. S., Buss, K. A., Pérez-Edgar, K., & Field, A. P. (2020). The importance of using multiple outcome measures in infant research. *Infancy, 25*(4), 420-437. https://doi.org/10.1111/infa.12339

Lomas, T. (2021). The dimensions of prosociality: A cross-cultural lexical analysis. *Current Psychology, 40*(3), 1336-1347. https://doi.org/10.1007/s12144-018-0067-5

Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2021). Student–teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology, 91*(2), 547-562. https://doi.org/10.1111/bjep.12378

Maliar, O. (2019). SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR THE FORMATION OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS AND THE EMOTIONAL INTERACTION OF A TEACHER WITH A CHILD IN THE CONTEXT OF THE WORK OF A SOCIAL WORKER. *Social work and education, 6*(3), 259-268. https://doi.org/10.25128/2520-6230.19.3.4

Manzano-Sánchez, D., González-Víllora, S., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Application of the Teaching Personal and Social Responsibility Model in the Secondary Education Curriculum: Implications in Psychological and Contextual Variables in Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(6), 3047. https://doi.org/10.3390/ijerph18063047

Mara, C. A. (2025). Methods for analyzing longitudinal data from randomized pretest-posttest-follow-up trials in behavioral research: A practical guide to latent change models. *Journal of Behavioral Medicine*. https://doi.org/10.1007/s10865-025-00600-y

Martínez-Gregorio, S., & Oliver, A. (2023). Generalizability of alignment and sorting effects in secondary education: Evaluation of the effectiveness of an activity for the entrepreneurial competence promotion. *Revista de Psicodidactica, 28*(2), 173-181. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.05.001

Martí-Vilar, M., Corell-García, L., & Merino-Soto, C. (2019). Systematic review of prosocial behavior measures. *Revista de Psicología, 37*(1), 349-377. https://doi.org/10.18800/psico.201901.012

Masiran, R., Ibrahim, N., Awang, H., & Ying Lim, P. (2022). Changes in Prosocial Behaviors Among Children With Behavioral Problems Following Incredible Years Parenting Program. *Frontiers in Psychology, 13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.847722

Memmott-Elison, M. K., & Toseeb, U. (2023). Prosocial behavior and psychopathology: An 11-year longitudinal study of inter- and intraindividual reciprocal relations across childhood and adolescence. *Development and Psychopathology, 35*(4), 1982-1996. https://doi.org/10.1017/S0954579422000657

Mendoza Miranda, I. A., & Parra Sarmiento, G. M. (2025). *Juegos serios como herramienta lúdica para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los estudiantes de educación media*. https://hdl.handle.net/11323/14600

Messman, E., Scott, B., Smith-Darden, J., Cortina, K., Thulin, E., Zimmerman, M., & Kernsmith, P. (2022). Psychological empowerment as a route for positive adjustment during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 83*. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101458

Mesurado, B., Resett, S., & Oñate, M. E. (2021). IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA HÉROE PARA FAVORECER LA EMPATÍA, LAS EMOCIONES POSITIVAS, LAS ACTITUDES DE PERDÓN Y LA

CONDUCTA PROSOCIAL EN ADOLESCENTES MEXICANOS. *Panamerican Journal of Neuropsychology / Cuadernos de Neuropsicología, 15*(3), 11-25. doi: 10.7714/CNPS/15.3.201

Meulenbeek, K., Loheide-Niesmann, L., Spagnuolo, F., & Cima, M. J. (2026). Positive Youth Development and Prosocial Behavior: A Systematic Review and Multilevel Meta-Analysis. *Journal of Adolescence, 98*(1), 7-35. https://doi.org/10.1002/jad.70040

Miller, A. L. (2011). *Investigating social desirability bias in student self-report surveys*. https://hdl.handle.net/2022/24101

Miller, Z. M., Bloomfield, B. S., Fauvel, G., & Crehan, E. (2022). The Super Clean-Up Game: Increasing Productivity and Prosocial Engagement among Youth at a Residential Summer Camp. *Behavioral Disorders, 48*(1), 4-15. https://doi.org/10.1177/01987429221076393

Miwa, K. (2024). Does Players' Prosocial Behavior in Computer Game Predict Their Well-Being in Real Life? *Games and Learning Alliance*, 109-118. https://doi.org/10.1007/978-3-031-49065-1_11

Mohammad Fazilah, F., Ahmad Radzi, J., Abu Bakar, A. H., & Mohd Kassim, A. F. (2023). ROLES OF COACH'S BEHAVIOUR IN AFFECTING THE PROSOCIAL AND ANTISOCIAL BEHAVIOUR IN ATHLETES: A SYSTEMATIC REVIEW. *Malaysian Journal of Sport Science and Recreation, 19*(1), 70-94. https://doi.org/10.24191/mjssr.v19i1.21759

Morizio, L. J., Cook, A. L., Collier-Meek, M. A., Famolare, G. M., Fallon, L. M., & Bender, S. L. (2024). Creating Compassion: Creatively-Focused Explicit Behavioral Instruction for Empathy Development. *School Psychology Review, 53*(3), 294-309. https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2109060

Murray, A., Speyer, L., Thye, M., Stewart, T., Obsuth, I., Kane, J., Whyte, K., Devaney, J., Rohde, L. A., Ushakova, A., & Rhodes, S. (2023). Illuminating the daily life experiences of adolescents with and without ADHD: Protocol for an ecological momentary assessment study. *BMJ Open, 13*(9), e077222. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-077222

Olmos-Gómez, M. del C., Portillo-Sánchez, R., Mohamed-Mohand, L., & Estrada-Vidal, L. I. (2024). Promotion of Values Education (Factors Involved in Prosocial Behaviors and Volunteering). European Journal of Investigation in Health, *Psychology and Education, 14*(2), 411-431. https://doi.org/10.3390/ejihpe14020028

Olmos-Gómez, M. del C., Ruiz-Garzón, F., Azancot-Chocron, D., & López-Cordero, R. (2023). Prosocial behaviour axioms and values: Influence of gender and volunteering. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 36*(1), 16. https://doi.org/10.1186/s41155-023-00258-y

Oman, D. (2025). Mindfulness for Global Public Health: Critical Analysis and Agenda. *Mindfulness, 16*(3), 573-612. https://doi.org/10.1007/s12671-023-02089-5

Orr, D. (2018). Philosophy East/West: Exploring Intersections Between Educational and Contemplative Practices (Ergas and Todd) and Reconstructing «Education» through Mindful Attention: Positioning the Mind at the Center of Curriculum and Pedagogy (Oren Ergas). *Philosophical Inquiry in Education, 25*(2), 232-245. https://doi.org/10.7202/1070746ar

Öztekin, G. G., Turp, H. H., & Ata, S. (2024). Let's Hear Children's Emotions: The Play-Based Psychoeducation Program for the Socio-Emotional Development of Primary School Children. *Erzincan University Journal of Education Faculty / Erzincan Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 38-46. https://doi.org/10.17556/erziefd.1378151

Parra, J. D., & Edwards Jr, D. B. (2024). Challenging the gold standard consensus: Randomised controlled trials (RCTs) and their pitfalls in evidence-based education. *Critical Studies in Education, 65*(5), 513-530. https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2314118

Peltonen, K., Aalto, S., Vänskä, M., Lepistö, R., Raija-Leena Punamäki, Soye, E., Watters, C., Lutine de Wal Pastoor, Derluyn, I., & Kankaanpää, R. (2022). Effectiveness of Promotive and Preventive Psychosocial Interventions on Improving the Mental Health of Finnish-Born and Immigrant Adolescents.

International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(6), 3686. https://doi.org/10.3390/ijerph19063686

Petruța, R. T.-R., & Stănculescu, E. (2025). The benefits of a school intervention for prosocial behaviour and psychological well-being in early adolescents. Current Psychology: *A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 44*(6), 5216-5226. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07353-6

Pfattheicher, S., Nielsen, Y. A., & Thielmann, I. (2022). Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. *Current Opinion in Psychology, 44*, 124-129. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.021

Phan, M. L., Renshaw, T. L., Rodríguez, M. M. D., McClain, M. B., Moo, E. L., Humphries, A., & Parker, B. (2025). Evaluating the Effects of a Teacher-Implemented Mindfulness-Based Intervention on Teacher Stress and Student Prosocial Behavior. *Contemporary School Psychology, 29*(2), 393-409. https://doi.org/10.1007/s40688-025-00540-z

Plevris, V. (2025). From Integrity to Inflation: Ethical and Unethical Citation Practices in Academic Publishing. *Journal of Academic Ethics, 23*(4), 1847-1877. https://doi.org/10.1007/s10805-025-09631-1

Potočan, V., Mulej, M., & Nedelko, Z. (2020). Society 5.0: Balancing of Industry 4.0, economic advancement and social problems. *Kybernetes, 50*(3), 794-811. https://doi.org/10.1108/K-12-2019-0858

Pranckutė, R. (2021). Web of Science (WoS) and Scopus: The Titans of Bibliographic Information in Today's Academic World. *Publications, 9*(1). https://doi.org/10.3390/publications9010012

Priest, N., Alam, O., Truong, M., Sharples, R., Nelson, J., Dunn, K., Francis, K. L., Paradies, Y., & Kavanagh, A. (2021). Promoting proactive bystander responses to racism and racial discrimination in primary schools: A mixed methods evaluation of the 'Speak Out Against Racism' program pilot. *BMC Public Health, 21*, 1-17. https://doi.org/10.1186/s12889-021-11469-2

Proulx, J. D. E., Macchia, L., & Aknin, L. B. (2024). Can repeated and reflective prosocial experiences in sport increase generosity in adolescent athletes?

Journal of Positive Psychology, 19(5), 772-800. https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2178955

Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Lansford, J. E., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Zelli, A., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., & Bombi, A. S. (2018). Parental acceptance–rejection and child prosocial behavior: Developmental transactions across the transition to adolescence in nine countries, mothers and fathers, and girls and boys. *Developmental Psychology, 54*(10), 1881-1890. https://doi.org/10.1037/dev0000565

Qiu, L. (2024). The Impact of Moral Education on Students in China's Current Compulsory Education System. *Frontiers in Educational Research, 7*(4). https://doi.org/10.25236/FER.2024.070431

Ray, J. E., Panahon, C. J., Hilt-Panahon, A., Petersen-Brown, S., & Filter, K. (2025). Evaluating the Effects of Tootling When Implemented in Special Education Classrooms. *Journal of Behavioral Education, 34*(3), 673-693. https://doi.org/10.1007/s10864-024-09544-w

Rayas, P. M. del C., & Zamora, I. A. C. (2026). Intervenciones en el comportamiento alimentario de escolares: Una perspectiva desde la modificación de la conducta. *Journal of Behavior and Feeding, 5*(10), 44-50. https://doi.org/10.32870/jbf.v5i10.101

Reagan, T. G. (2018). Non-western educational traditions: Local approaches to thought and practice (4th ed.). *Routledge.*

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 Instrument. *Healthcare, 11*(4), 560. https://doi.org/10.3390/healthcare11040560

Rossi, G., Dingemanse, M., Floyd, S., Baranova, J., Blythe, J., Kendrick, K. H., Zinken, J., & Enfield, N. J. (2023). Shared cross-cultural principles underlie human prosocial behavior at the smallest scale. *Scientific Reports, 13*(1), 6057. https://doi.org/10.1038/s41598-023-30580-5

Ruiz-Montero, E. E., Sánchez-Trigo, H., Chiva-Bartoll, O., & Ruiz-Montero, P. J. (2025). Effects of an intergenerational service-learning program on prosocial behaviors and perception of physical education in primary education students. *Frontiers in psychology, 16*, 1650084 https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1650084

Ryum, T. & Nikolaos Kazantzis. (2024). Elucidating the process-based emphasis in cognitive behavioral therapy. *Journal of Contextual Behavioral Science, 33*, 100819. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100819

Salisch, M., & Voltmer, K. (2023). A Daily Breathing Practice Bolsters Girls' Prosocial Behavior and Third and Fourth Graders' Supportive Peer Relationships: A Randomized Controlled Trial. *Mindfulness, 14*(7), 1622-1635. Scopus. https://doi.org/10.1007/s12671-023-02158-9

Samper, P., Llorca, A., Malonda, E., & Mestre, M. V. (2021). Examining the predictors of prosocial behavior in young offenders and nonoffenders. *International Journal of Behavioral Development, 45*(4), 299-309. https://doi.org/10.1177/0165025421995930

Samudre, M. D., LeJeune, L. M., Anderson, E. J., Viotto, J. A., Brock, M. E., & Nichols, H. (2024). A Meta-Analysis on Behavioral Support Training and General Education Teacher Implementation. *Exceptional Children, 90*(2), 164-185. https://doi.org/10.1177/00144029231172175

Sanetti, L. M. H., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Treatment Fidelity: What it is and Why it Matters. *Learning Disabilities Research & Practice, 36*(1), 5-11. https://doi.org/10.1111/ldrp.122

Santos, I. L. S., Lira, Y. P. B. de, Braz, A. L. R., Silva, E. F. V., Oliveira, L. C., & Pimentel, C. E. (2025). Real Life Superheroes: A Pilot Study of a Superhero Media Intervention to Enhance Prosocialness in Adolescents. *Educational and Developmental Psychologist, 42*(2), 226-233. https://doi.org/10.1080/20590776.2025.2499565

Schotten, M., Aisati, M. el, Meester, W. J. N., Steiginga, S., & Ross, C. A. (2017). A brief history of Scopus: The world's largest abstract and citation database of scientific literature. *In Research Analytics: Boosting*

University Productivity and Competitiveness through Scientometrics (pp. 31- 58). https://doi.org/10.1201/9781315155890

Schroeder, D. A., & Graziano, W. G. (Eds.). (2015). The Oxford handbook of prosocial behavior (pp. xxii, 787). *Oxford University Press.* https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399813.001.0001

Shen, L., Wang, C., Tian, Y., Chen, J., Wang, Y., & Yu, G. (2021). Effects of Parent-Teacher Training on Academic Performance and Parental Anxiety in School-Aged Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Cluster Randomized Controlled Trial in Shanghai, China. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733450

Shin, J., & Lee, B. (2021). The effects of adolescent prosocial behavior interventions: A meta-analytic review. *Asia Pacific Education Review, 22*(3), 565-577. https://doi.org/10.1007/s12564-021-09691-z

Shokhruza, E., Agarwal, P., Patil, P., & Shrivastava, P. (2025). A Descriptive Study and Role of Databases and Information Retrieval Systems in Modern World. *International Journal of Computer Applications, ICAIDSC2023(3)*, 1-8. https://doi.org/10.5120/icaidsc202418

Shuman, J. M. (2018). Copyright and open access in the life sciences: A researcher's guide to sharing and publishing scientific information. *Emerging Topics in Life Sciences, 2*(6), 779-784. https://doi.org/10.1042/ETLS20180154

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Solovova, N. A., Kirpichev, A. V., & Gagarina, M. A. (2025). Prosocial behavior in a situation of moral choice: Theoretical approaches to research. *Journal of Modern Foreign Psychology, 14*(2), 95-103. https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140210

Streit, C., McGinley, M., & Carlo, G. (2023). A systemic, multiple socialization approach to the study of prosocial development. *Journal of Social and Personal Relationships, 40*(9), 2731-2739. https://doi.org/10.1177/02654075231196595

Suchato, P. N., & Phrakhrusutheejariyawattana, P. (2024). Development for Teachers' Learning to Enhance Prosocial Behavior for Students. *World Journal of Education, 14*(2), 140. https://doi.org/10.5430/wje.v14n2p140

Tang, S., Lu, T., Chen, H., Tao, B., & Yan, J. (2025). The effect of exercise intervention on prosocial behavior in junior high school students: The chain mediation effect of empathy and interpersonal relationships. *Frontiers in Psychology, 16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1723840

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & 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

Thulin, E. J., Lee, D. B., Eisman, A. B., Reischl, T. M., Hutchison, P., Franzen, S., & Zimmerman, M. A. (2022). Longitudinal effects of Youth Empowerment Solutions: Preventing youth aggression and increasing prosocial behavior. *American Journal of Community Psychology, 70*(1/2), 75-88. https://doi.org/10.1002/ajcp.12577

Trombini, C., Jiang, W., & Kinias, Z. (2025). Receiving Social Support Motivates Long-Term Prosocial Behavior. *Journal of Business Ethics, 197*(4), 689-711. https://doi.org/10.1007/s10551-024-05743-7

Tur-Porcar, A. M., Doménech, A., & Mestre, V. (2018). Vínculos familiares e inclusión social. Variables predictoras de la conducta prosocial en la infancia. *Anales de Psicología / Annals of Psychology, 34*(2), 340-348. https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.308151

UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. UNESCO. https://doi.org/10.54675/TRVR4270

UNICEF Office of Research – Innocenti, Chávez, C., Cebotari, V., Benítez, M. J., Richardson, D., Hiu, C. F., & Zapata, J. (2021). School-related violence in Latin America and the Caribbean: Building an evidence base for stronger schools. https://doi.org/10.18356/25206796-2021-02

van Rooij, I., & Baggio, G. (2021). Theory Before the Test: How to Build High-Verisimilitude Explanatory Theories in Psychological Science.

Perspectives on Psychological Science, 16(4), 682-697. https://doi.org/10.1177/1745691620970604

Vanags, P., Cutler, J., Kosse, F., & Lockwood, P. L. (2025). Greater income and financial well-being are associated with higher prosocial preferences and behaviors across 76 countries. *PNAS Nexus, 4*(2), pgae582. https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgae582

Vecchio, G. M., Zava, F., Zuffianò, A., Gerbino, M., Pastorelli, C., Kanacri, B. P. L., & Caprara, G. V. (2025). Enhancing prosocial behaviors, reducing aggression: Effects of CEPIDEAS junior in primary school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 99*. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2025.101835

Volpe, R. J., Hill, E., Briesch, A. M., & Leiwant, I. (2025). Classroom Observation of Student Behavior: A Review of Seven Observation Codes. *School Psychology Review, 54*(1), 105-127. https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2245360

von Salisch, M., & Voltmer, K. (2023). A Daily Breathing Practice Bolsters Girls' Prosocial Behavior and Third and Fourth Graders' Supportive Peer Relationships: A Randomized Controlled Trial. *Mindfulness, 14*(7), 1622-1635. https://doi.org/10.1007/s12671-023-02158-9

Walsh, M. M., Krusmark, M. A., Jastrembski, T., Hansen, D. A., Honn, K. A., & Gunzelmann, G. (2023). Enhancing learning and retention through the distribution of practice repetitions across multiple sessions. *Memory & Cognition, 51*(2), 455-472. https://doi.org/10.3758/s13421-022-01361-8

Watts, T. W., Bailey, D. H., & Li, C. (2019). Aiming Further: Addressing the Need for High-Quality Longitudinal Research in Education. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 12*(4), 648-658. https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1644692

Windle, S. B., Harper, S., Arneja, J., Socha, P., & Nandi, A. (2026). Systematic reviews of quasi-experimental studies: Challenges and considerations. *Journal of Clinical Epidemiology, 191*, 112121. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2025.112121

Wright, S., Skinner, C. H., Crewdson, M., Moore, T., McCurdy, M., Coleman, M. B., & Rocconi, L. M. (2022). Using a Tootling Intervention to Sequentially Enhance and Maintain At-Risk Elementary Students' Performance of Multiple Social Skills. *School Psychology, 37*(3), 248-258. https://doi.org/10.1037/spq0000499

Wu, J., Balliet, D., Yuan, M., Li, W., Chen, Y., Jin, S., Luan, S., & Van Lange, P. A. M. (2025). Social class and prosociality: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 151*(3), 285-321. https://doi.org/10.1037/bul0000469

Wu, M., Liang, X., Cheng, N., Liu, J., Sun, Z., Yang, J., Meng, X., Li, M., & Wang, Z. (2026). Developmental trajectory of prosocial behavior between 1 and 3 years: Roles of infant and parental predictors. *Journal of Experimental Child Psychology, 262*, 106377. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2025.106377

Xiao, Q., Li, C., Chen, C., & Ma, J. (2025). Whose Prosocial Intentions Are More Affected by Mindfulness, Young Adolescents or Young Adults? *PsyCh Journal, 14*(6), 912-925. https://doi.org/10.1002/pchj.70036

Xiao, S. X., Hashi, E. C., Korous, K. M., & Eisenberg, N. (2019). Gender differences across multiple types of prosocial behavior in adolescence: A meta-analysis of the prosocial tendency measure-revised (PTM-R). *Journal of Adolescence, 77*(1), 41-58. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.09.003

Xiao, S. X., Ren, H., Hanish, L. D., Miller, C. F., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2023). Meet Up Buddy Up: Effective strategies to promote 4th grade students' intergroup prosocial behavior. *Frontiers in Developmental Psychology, 1*. https://doi.org/10.3389/fdpys.2023.1177566

Yao, Z., & Wong, L. (2021). The effect of the Dizi Gui intervention on peer relationships and teacher–student relationships—The mediating role of prosocial behavior. *Journal of Moral Education, 50*(3), 384-400. https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1722080

Yüksel, A. Ş., Palmer, S. B., & Rutland, A. (2021). Developmental differences in bystander behavior toward intergroup and intragroup exclusion.

Developmental Psychology, 57(8), 1342-1349. https://doi.org/10.1037/dev0001202

Zarakoviti, E., Shafran, R., Papadimitriou, D., & Bennett, S. D. (2021). The Efficacy of Parent Training Interventions for Disruptive Behavior Disorders in Treating Untargeted Comorbid Internalizing Symptoms in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 24*(3), 542-552. https://doi.org/10.1007/s10567-021-00349-1

Zava, F., Cirimele, F., Perucchini, P., & Vecchio, G. M. (2025). Promoting Sympathy, Empathic Self-Efficacy, and Prosocial Behaviours Among Primary School Children. *International Journal of Psychology, 60*(4), e70058. https://doi.org/10.1002/ijop.70058

Zhou, W., & McLellan, R. (2024). The effectiveness of taught, self-help mindfulness-based interventions on Chinese adolescents' well-being, mental health, prosocial and difficult behavior, and coping strategy. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 16*(3), 1024-1045. https://doi.org/10.1111/aphw.12517

ANEXOS

Anexo 1: Cronograma de ejecución

Semana	Actividad	Objetivo	Recursos
1	Planteamiento inicial del proyecto	Clarificar el título, planteamiento del problema, justificación y objetivos.	Revisión de investigaciones previas, libros de referencia
2	Búsqueda y selección de estudios	Búsqueda de estudios en plataformas y filtrado por relevancia y calidad	Plataformas indexadas como Scopus, EBSCO, REDALYC, ERIC
3-4	Lectura completa y registro	Extraer los artículos seleccionados por la via necesaria, revisar los artículos seleccionados y extraer información relevante.	Revisión de la publicación, tabla de Excel
5	Análisis	Comparar y contrastar los estudios seleccionados de acuerdo con los objetivos planteados	Tabla de Excel
5-7	Redacción de resultados	Organizar hallazgos de acuerdo a objetivos planteados	Artículos seleccionados de la revisión, cuadros comparativos de hallazgos.
8	Redacción de discusión	Integrar los hallazgos de los estudios revisados; comparar teorías, modelos y metodologías; identificar	Artículos seleccionados de la revisión, cuadros comparativos de hallazgos.

		divergencias, similitudes y vacíos en la literatura.	
9	Redacción de conclusiones	Sintetizar los hallazgos más relevantes de la revisión crítica.	Artículos revisados, cuadros comparativos de hallazgos.
10	Revisión final	Ajustes, citas y referencias	Software de gestión de referencias (Zotero), guías de redacción académica, APA 7

Anexo 2: Presupuesto de ejecución

Rubro	Detalle	Unidad	Cantidad	Costo unitario	Subtotal
Laptop / computadora	Equipo para búsqueda, análisis de datos y redacción	Unidad	2	1800	3600
Impresión y encuadernación	Impresión de borradores, cuadros comparativos y anexos	Página	200	0.10	20
Papelería y suministros	Cuadernos, marcadores, hojas	Unidad	5	5	25
Transporte académico	Desplazamiento a bibliotecas, centros de documentación o archivos	Viaje	30	3	90
Asesorías académicas	Orientación metodológica o revisión de avances	Sesión	2	100	200
TOTAL GENERAL					**3935**

Anexo 3: Criterios de calidad de las fuentes

	Estudio Criterio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
INTERVENCIÓN	Enfoque de intervención*										
	Tópicos o temas desarrollados										
	Estrategias de intervención*										
	Duración o frecuencia										
	Número de sesiones o intervenciones										
	Medidas de fidelidad										
	Rol de actores										
METODOLOGÍA	Objetivos*										
	Diseño de investigación*										
	Validez o ajuste de instrumentos										
	Momentos de medición										
	Análisis de datos										
	Descripción de muestra*										
	Criterios de inclusión y exclusión										
	Aspectos éticos										
RESU	Coherencia con objetivos*										
	Coherencia con análisis de datos*										
	Tamaño de efecto										
	Relevancia										
	Significancia										
	Declaración de limitaciones										

L T A D O S	Conclusiones derivadas de objetivos*										

Nota: Los criterios marcados con * deberán ser cubiertos como mínimos necesarios, caso contrario se descartará el artículo

Anexo 4: Matriz de extracción de datos

Autores y año	País	Objetivos	Metodología	Resultados	Limitaciones
von Salisch & Voltmer (2023)	Alemania	Evaluar el efecto de una práctica diaria de respiración consciente («Breathing Break») en relaciones de apoyo entre pares y conducta prosocial.	RCT con grupo control activo (pintar mandalas) (N=154, 3º-4º grado, Alemania). 10 semanas, hasta 3 veces/día.	Las niñas del grupo intervención fueron calificadas como más prosociales por sus pares ($p<0.01$). Las relaciones de apoyo se mantuvieron estables en intervención mientras se deterioraron en control.	Efecto solo en niñas; los efectos no se mantuvieron a los 5 meses (posiblemente por COVID-19); muestra de una sola región.
Manzano-Sánchez et al. (2021)	España	Evaluar los efectos del modelo TPSR (enseñanza de responsabilidad personal y social) en múltiples asignaturas vs. solo educación física.	Cuasiexperimental longitudinal pre-post (8 meses, N=257, 15.28 años media, España). Grupos: educación global	EG-GE mejoró en conducta prosocial, responsabilidad, motivación autodeterminada y clima de aula. EG-PE	Muestreo por conveniencia; diferencias de edad entre grupos; sin seguimiento a largo

			(EG-GE), solo EF (EG-PE), control.	mejoró menos. Las mujeres mostraron más mejoras.	plazo; no involucraron a familias.
Proulx et al. (2024)	Canadá	Evaluar si el programa «Play Better» (filantropía experiencial en deporte) aumenta generosidad en adolescentes, y si la reflexión adicional potencia el efecto.	Experimental longitudinal aleatorizado (N=114, 9-16 años, Canadá). 8 semanas de temporada deportiva. Condición reflexión vs. control.	Los adolescentes aumentaron su generosidad objetiva (d=0.78). No hubo diferencias entre condiciones reflexión y control. No se encontraron mediadores significativos.	Efecto techo en medida de generosidad (86% donó todo); sin grupo control sin intervención; fiabilidad baja en algunas escalas.
Masiran et al. (2022)	Malasia	Evaluar la efectividad del «Incredible Years Parenting Program» (IYPP) para mejorar conductas prosociales en niños con problemas de conducta.	RCT con grupo lista de espera (N=70 diadas madre-hijo, 6-12 años, Malasia). 14 sesiones (2-3 h). Medición pre, post y	No hubo diferencias significativas en conducta prosocial entre IYPP y control en post (p=0.652) ni seguimiento	Tamaño muestral pequeño; pausa de 3 meses por COVID-19 (maduración); solo autoinforme materno; posible contaminación del grupo control.

			seguimiento a 14 semanas.	(p=0.221). El tiempo predijo mejora.	
Morizio et al. (2022)	EE. UU.	Examinar si la instrucción creativa empática («Creating Compassion») aumenta conductas prosociales y competencia socioemocional en niños pequeños.	Diseño de caso único con múltiples líneas base (N=9 niños, 1º-3º grado, programa extraescolar, EE. UU.). 12 sesiones (45 min, 2 veces/semana).	Aumento en conductas prosociales en todos los participantes (medias basales 0-4.89%, intervención 7-24%). Tamaños de efecto IRD=0.33-1.00.	Entorno único; registro de intervalo parcial puede sobreestimar; sin observaciones de generalización; tamaño de muestra pequeño.
DiPerna et al. (2024)	EE. UU.	Evaluar la efectividad del programa SEL universal (SSIS SEL CIP) en primer grado, bajo condiciones de rutina (sin apoyo de investigación).	RCT por conglomerados (13 escuelas, N=365, 3 estados de EE. UU.). Implementación por docentes sin capacitación formal.	No hubo efectos principales significativos en habilidades sociales ni problemas de conducta. Beneficios solo para subgrupos (estudiantes con niveles iniciales bajos y estudiantes blancos).	Tamaño muestral reducido por COVID-19; dificultad para documentar adaptaciones de los docentes; posibles sesgos en reportes de maestros.

Peltonen et al. (2022)	Finlandia	Examinar si dos intervenciones psicosociales escolares (INSETT: formación docente; PIER: integración entre pares) mejoran salud mental y conducta prosocial en adolescentes nativos e inmigrantes.	RCT de tres brazos (N=1974, 12-17 años, Finlandia). Mediciones pre, post (6 meses) y seguimiento (12 meses)	No hubo efectos directos generales. INSETT aumentó conducta prosocial en inmigrantes con discriminación (β=0.027). PIER mostró efectos mixtos	Baja participación de docentes y estudiantes inmigrantes; alta deserción; falta de cegamiento; impacto de COVID-19
Ruiz-Montero et al. (2025)	España	Comparar los efectos del Aprendizaje-Servicio intergeneracional (SL) vs. metodología tradicional (TM) en conductas prosociales y percepción de educación física en primaria.	Cuasiexperimental con grupos no equivalentes (N=73, 5º-6º grado, España). 10 semanas (2 sesiones/semana).	El grupo SL mejoró en empatía (d=0.635), respeto (d=0.694), sociabilidad (d=0.502) y percepción de importancia de EF. El grupo TM no mostró cambios.	Sin aleatorización (grupos por grado); participación no voluntaria; muestra pequeña; solo cuantitativo.
Vecchio et al. (2025)	Italia	Evaluar la eficacia del programa CEPIDEAS Junior (para primaria) en	Cuasiexperimental con grupo control (N=858, 2º-4º grado,	Aumento significativo en prosocialidad (auto-reporte d=0.433;	Diseño cuasiexperimental sin aleatorización; sin

		conducta prosocial y agresiva, y si el aumento en prosocial media la reducción de agresión.	Italia). 60 horas de lecciones prosociales en 6 meses.	docente d=0.360) y disminución en agresión (auto-reporte d=-0.253; docente d=-0.223). La prosocialidad medió la reducción de agresión.	control de anidamiento (estudiantes en aulas); sin seguimiento; docentes en formación (no titulares).
Phan et al. (2025)	EE. UU.	Evaluar si una intervención basada en mindfulness (MBI) implementada por docentes (auto-práctica + práctica en aula) reduce estrés docente y aumenta conducta prosocial de estudiantes.	Diseño de caso único de línea base múltiple (N=4 docentes, grados 1-5, EE. UU.). 10 días escolares.	Mejoras pequeñas en conducta prosocial de estudiantes en 3 de 4 docentes. Efectos mixtos en estrés docente. Alta fidelidad (94-100%) y validez social.	Solo auto-reporte de conducta estudiantil; tamaño de muestra muy pequeño (4 docentes); sin observación directa de estudiantes.
Ray et al. (2025)	EE. UU.	Evaluar la efectividad de la intervención «Tootling» (reporte positivo entre pares) para aumentar conducta en tarea y	Diseño de línea base múltiple (N=10 estudiantes, 2º-5º grado, EE. UU.).	Aumento en conducta en tarea (Tau=0.65-0.73) y disminución de disruptiva (Tau=-0.58 a -0.82). Efecto	Efecto techo en conducta en tarea y piso en disruptiva; tamaño muestral pequeño por aula; sin

		prosocial, y disminuir disruptiva en aulas de educación especial.	Aulas de educación especial.	mínimo en conducta prosocial (solo en un aula). Aceptable para profesores.	evaluación de generalización.
DiPerna et al. (2025)	EE. UU.	Evaluar la efectividad del SSIS SEL CIP en segundo grado, en condiciones de rutina (efectividad).	RCT por conglomerados (13 escuelas, N=332, 3 estados de EE. UU.). Docentes implementaron sin apoyo del equipo investigador.	Sin efectos principales significativos en habilidades prosociales ni problemas de conducta. Una interacción: estudiantes con lengua primaria no inglesa mostraron menos internalización.	Tamaño muestral reducido por COVID-19; no se observaron prácticas SEL en aulas control; posible aumento de prácticas BAU.
Martínez-Gregorio & Oliver (2023)	España	Evaluar una actividad breve (6 sesiones) de exposición al emprendimiento en secundaria y detectar	Cuasiexperimental con grupo control (N=225, 11-15 años, España). Medición pre-post.	No hubo efectos principales en conducta prosocial. Se confirmó alineación: estudiantes con baja	Muestra no muy grande; sin seguimiento; duración breve (6 sesiones); algunas AVE bajas.

		efectos de alineación/clasificación.		intención emprendedora inicial aumentaron; los de alta intención disminuyeron.	
García-González et al. (2023)	España	Comparar aprendizaje cooperativo de alta vs. baja estructura en educación física, y su impacto en conductas prosociales en adolescentes de diferentes edades.	Cuasiexperimental pre-post (N=286, 12-17 años, España). 10 sesiones de Acrosport.	Alta estructura aumentó empatía, respeto y liderazgo en estudiantes más jóvenes (año 9, 13 años). Baja estructura no mostró cambios. Los estudiantes de mayor edad (15 años) mejoraron menos.	Duración corta (10 sesiones); solo una escuela; profesor de grupos control con conocimiento limitado de aprendizaje cooperativo.
Mesurado et al. (2021)	Mexico	Estudiar la eficacia del programa «Héroe» (juego serio) en conducta prosocial hacia extraños, empatía, emociones positivas y	Cuasiexperimental de un solo grupo con medidas repetidas pre-post (N=241 inicial, 170 final, 12-	Aumento significativo en conducta prosocial (η^2=.11), empatía (η^2=.09), emociones	Sin grupo control; sin seguimiento; pérdida del 30% de participantes; cuestionarios no

		perdón en adolescentes mexicanos.	15 años). 5 módulos virtuales.	positivas (η^2=.15) y perdón (η^2=.06).	validados en español mexicano.
Kadafi et al. (2021)	Indonesia	Evaluar si medios virtuales basados en valores religiosos islámicos mejoran la conducta prosocial en primaria.	Cuasiexperimental con grupo control (N=28, 9-11 años, Indonesia). 3 sesiones de 45 min. Grupo control: PowerPoint convencional.	El grupo experimental aumentó significativamente su conducta prosocial (Z=-3.325, p=0.001). El grupo control no cambió.	Muestra muy pequeña y homogénea (todos musulmanes); sin aleatorización ni seguimiento; solo auto-reporte; breve intervención (3 sesiones).
Öztekin et al. (2022)	Turquía	Examinar los efectos de un programa de psicoeducación socioemocional basado en el juego sobre alfabetización emocional, empatía, conductas prosociales.	Cuasiexperimental con grupo control (N=46, 3er grado, Turquía). 10 sesiones semanales (~45 min).	El grupo experimental aumentó significativamente en alfabetización emocional, conducta prosocial (ayuda, compartir, empatía prosocial) y empatía. No hubo cambios en comportamientos	Sin seguimiento; distribución no equitativa en edad; solo auto-reporte y reporte de padres.

				infantiles reportados por padres.	
Thulin et al. (2022)	EE. UU.	Examinar los efectos longitudinales (1 año) del programa «Youth Empowerment Solutions» (YES) en comportamiento prosocial y agresivo, mediados por empoderamiento.	RCT modificado (N=329, 12.6 años, Flint, EE. UU.). 30 sesiones de 90 min (15 semanas, después de escuela).	YES aumentó conducta prosocial a 1 año (efecto total b=0.114), mediado por empoderamiento. Reducción de agresividad, especialmente en jóvenes afroamericanos	Contaminación entre grupos; dosis recibida en lugar de intención de tratar; medida de sexo binaria; ajuste subóptimo para jóvenes blancos.
Xiao et al (2023)	EE. UU.	Examinar la eficacia del programa «Meet Up Buddy Up» (MUBU) en conducta prosocial hacia pares de otro género y el rol mediador de la similitud percibida.	RCT por escuela (N=346, 4º grado, EE. UU.). Un año académico. Encuentros diarios (Meet Up) y emparejamientos	MUBU aumentó la prosocialidad hacia otro género (β=0.11). No hubo mediación por similitud percibida. Las niñas fueron más	Solo se evaluó prosocialidad hacia otro género (no raza/etnia); no se separaron los componentes; solo dos momentos de evaluación.

			semanales (Buddy Up).	prosociales basalmente.	
Levantini et al. (2021)	Italia	Evaluar los efectos del programa «Coping Power Universal» (CPU) a 1 año de seguimiento y la relación con el estrés docente.	RCT por aula (N=316, 3er grado, Italia). 24 sesiones semanales de 45 min. Seguimiento a 1 año.	CPU mostró efectos positivos inmediatos en reducción de problemas y aumento de prosocialidad (d=0.48). La prosocialidad se mantuvo a 1 año. El estrés docente predijo menor eficacia y mayor rebote de dificultades.	Informes de los mismos profesores que implementaron (sesgo); sin observaciones directas; tamaño de muestra pequeño para profesores.
Priest et al. (2021)	Australia	Evaluar el programa «Speak Out Against Racism» (SOAR) para promover respuestas de espectador proactivo ante el racismo en primaria.	Cuasiexperimental de métodos mixtos (N=645 estudiantes, 5º-6º grado, Australia). 8 semanas de implementación.	Efecto significativo en clima interétnico del profesor (β=0.5) y en prosocialidad del SDQ (β=0.3). La evidencia	Escuelas voluntarias (sesgo de selección); niveles basales positivos (efecto techo); alta falta de datos en medidas de

				cualitativa sugirió cambios positivos.	espectador; α baja en clima entre pares (0.46).
Cirimele, et al. (2022)	Italia	Evaluar la eficacia del programa escolar universal CEPIDEA en conducta prosocial en adolescentes colombianos, usando múltiples informantes.	RCT por conglomerados (12 escuelas, N=879, 7º grado). Medición pre-post (6 meses) con auto-reporte y evaluación de pares.	Aumento significativo en prosocialidad solo en evaluación de pares (d=0.379). No hubo efecto en auto-reporte. Las niñas mostraron mayores ganancias.	Auto-reporte con baja fiabilidad en T1; sin seguimiento; medición de prosocialidad con solo 3 ítems; sin medidas observacionales.
Domitrovich et al. (2022)	EE. UU.	Evaluar si el programa «Facing History» (unidad "Choices in Little Rock") mejora competencia socioemocional, creencias cívicas y clima escolar.	RCT a nivel de escuela (N=811 estudiantes, 7º-8º grado, Pensilvania). Medición pre-post con auto-reporte.	Efectos significativos pequeños en empatía (d=0.14), conducta prosocial (d=0.19), creencias cívicas participativas (d=0.18), y clima de aula (Caring Community d=0.14).	Número pequeño de escuelas; deserción diferencial (mayor en control); solo auto-reporte; baja consistencia interna en problemas de conducta (excluido).

Zava et al. (2025)	Italia	Examinar el impacto del programa CEPIDEAS Junior en simpatía (reporte docente), autoeficacia empática (auto-reporte) y conducta prosocial (reporte de pares).	Cuasiexperimental con grupo control (N=1,045, 2º-4º grado, Roma). 60 horas de lecciones prosociales en 6 meses. Modelos de diferencia latente	La intervención aumentó significativamente la simpatía (d=0.708) y la autoeficacia empática (d=0.603). No hubo efecto significativo en conducta prosocial reportada por pares (p=0.076).	Diseño no aleatorizado; sin cambio significativo en prosocialidad conductual; necesidad de replicación en otros contextos culturales.
Santos et al. (2025)	Brasil	Realizar una prueba piloto de la intervención «Real life Superheroes» (uso de medios de superhéroes) para promover prosocialidad en adolescentes.	Cuasiexperimental con grupo control, solo post-test (N=60, 2º año secundaria, Brasil). 4 sesiones (cada 2 semanas, 50 min).	El grupo intervención mostró niveles significativamente más altos de prosocialidad (M=3.69 vs. 3.36, p=0.04, d=0.53). Evaluación de la	Sin medición pre-test; asignación no aleatoria; muestra pequeña; sin seguimiento; sin control de variables intervinientes.

				intervención: media 4.48/5.	
Ferreira et al. (2022)	Portugal	Investigar si el juego serio «Com@Viver» (entrenamiento en autorregulación) fomenta conducta prosocial en espectadores de ciberacoso.	Cuasiexperimental longitudinal (N=194, 7º-8º grado, Portugal). Grupos: experimental (juego), intervención alternativa, control. Medición pre-post y datos de proceso.	El grupo experimental mostró mayor conducta asertiva prosocial post-intervención (efecto grande, hp^2=.18) y más apoyo a la víctima en el juego.	No se midieron mecanismos de desconexión moral; muestra pequeña; endogrupo/exogrupo predeterminado; no se evalúa cambio en la vida real.
Giudice et al. (2023)	Alemania	Evaluar los efectos a largo plazo (10 meses de seguimiento) del programa THAV (cognitivo-conductual) para niños con trastorno negativista desafiante/trastorno de conducta.	RCT con grupo control activo (PLAY, juego educativo). N=76 familias (varones 6-12 años, Colonia, Alemania).	THAV mostró superioridad en comportamiento prosocial a los 10 meses (d=-0.71) y mejor significación clínica (90% mejoró vs. 58.5% en PLAY).	Exclusión de 10 pacientes de PLAY por ética; solo varones; todas las medidas por padres (sin reporte de profesores).

Petruța & Stănculescu (2025)	Rumania	Investigar los efectos de una intervención escolar de 24 sesiones sobre conducta prosocial (altruista y complaciente) y bienestar psicológico en adolescentes tempranos.	Experimental con grupo control (N=120, 10-12 años, Rumanía). 24 sesiones (2 h/semana durante 3 meses).	El grupo experimental aumentó significativamente en altruismo (dav=0.51), bienestar (dav=0.65) y conducta prosocial complaciente (McNemar Z=21.04).	Solo auto-reporte; muestra pequeña y de conveniencia; sin seguimiento.
Tang et al. (2025)	China	Examinar si una intervención de ejercicio (baloncesto) mejora empatía, relaciones interpersonales y conducta prosocial, y si hay mediación en cadena.	Cuasiexperimental con grupo control (N=90, 13.33 años, China). 12 semanas, 3 sesiones/semana (30 min). Grupo control: EF convencional	El grupo experimental mejoró significativamente en conducta prosocial (d=1.13), empatía (d=0.63) y relaciones interpersonales (d=-0.84). Mediación en cadena: empatía → relaciones interpersonales.	Aleatorización por conglomerados (no individual); muestra pequeña y de una sola escuela; las clases control no coincidieron completamente en interactividad.

Yao & Wong (2021)	China	Investigar si la intervención basada en Dizi Gui (texto confuciano) mejora conducta prosocial, relaciones con pares y profesor-alumno.	Experimental con grupo control, pre-post-seguimiento (N=242, 5º grado, China). 8 sesiones (45 min/semana). Mediación con bootstrapping	El grupo intervención aumentó en conducta prosocial (η^2=.08), relaciones con pares (η^2=.10) y relaciones profesor-alumno (η^2=.05). La prosocialidad medió completamente el efecto en relaciones profesor-alumno.	Aleatorización no estricta (sesgo de selección); participantes y profesores no ciegos; solo auto-reporte y reporte de profesores.
Zhou & McLellan (2024)	China	Investigar si un MBI enseñado y un MBI de autoayuda son efectivos en bienestar, conducta prosocial y difícil, emociones negativas, soledad y afrontamiento.	Ensayo controlado por conglomerados pragmático (N=362, 13.03 años, China). 8 semanas. Grupos: taught MBI, self-help MBI, control activo.	Taught MBI mejoró bienestar (b=2.87) y conducta prosocial (b=0.60). Self-help MBI mejoró prosocialidad (b=0.49). No diferencias	No se midió mindfulness (mecanismo); diseño de sitio único en escuela privada; solo auto-reporte; posible sesgo de deseabilidad social.

				significativas entre ambos formatos MBI.	
Crompton et al. (2024)	Reino Unido	Explorar los efectos del programa de mindfulness «Paws b» sobre empatía y conducta prosocial en niños de 7-10 años.	RCT con grupo control en lista de espera (N=133, 2 escuelas, Reino Unido). Mediciones pre, post y seguimiento a 3 meses.	Aumento en prosocialidad según profesores (solo post) y nominaciones de pares por «helpful» (efecto sostenido). Sin cambios en mindfulness, empatía auto-reportada o tarea de compartir.	Aleatorización por aula, pero análisis a nivel individual (sin MLM); informantes no ciegos; sin medición de práctica en casa.
Miller et al. (2022)	EE. UU.	Evaluar si el «Super Clean-Up Game» (GBG modificado, refuerzo positivo) aumenta finalización de tareas y conductas de ayuda en jóvenes con desafíos socioemocionales.	Diseño de caso único con línea base múltiple no concurrente (N=24 campistas varones, 10-15 años, campamento de verano, EE. UU.).	Aumento significativo en tareas completadas (Tau-BC=0.67 a 1.0) y conductas de ayuda (Tau-BC=0.33 a 1.0). Alta aceptabilidad por consejeros.	Diseño no concurrente; sin seguimiento en dos cabañas; IOA insuficiente en una cabaña; sin validez social de campistas.

Wright et al. (2022)	EE. UU.	Evaluar si el entrenamiento en habilidades sociales (SST) seguido de Tootling (reporte positivo entre pares) con adición secuencial mejora múltiples conductas prosociales.	Diseño de línea base múltiple a través de conductas (N=19 estudiantes de 1er grado, programa extraescolar, EE. UU.)	El SST solo no aumentó las conductas. Al añadir Tootling, aumentaron complementos (media 3.12% intervalos), ánimo (1.02%) y gracias (1.9%). Se mantuvieron conductas previas.	Tendencia decreciente en complementos; investigador primario implementó todo (no docente típico); sin datos de validez social.
Brennan et al. (2025)	Irlanda	Evaluar si el «Caught Being Good Game» (CBGG) aumenta conductas prosociales (ánimo, cooperación con pares, cooperación con líder) en niños con experiencias adversas (ACEs) y de grupos étnicos diversos.	Diseño de retirada (ABAB). Observación directa en programa extraescolar (30 min, hasta 4 veces/semana). Participantes: 12	CBGG aumentó significativamente las tres conductas prosociales en el participante objetivo y el grupo completo. Tamaños del efecto grandes a muy	Muestra específica (único programa, edad concreta); línea base no cumplió totalmente estándares WWC; falta de medición de ACEs y conductas antisociales.

			niños (9-10 años, Irlanda).	grandes (Tau: 0.725-0.857)	

Anexo 5:

Cadenas de búsqueda completa

Scopus	(TITLE-ABS-KEY (program) OR TITLE-ABS-KEY (intervention) AND TITLE-ABS-KEY (prosocial behavior) AND TITLE-ABS-KEY (school)) AND PUBYEAR > 2020 AND PUBYEAR < 2027 AND (LIMIT-TO (SRCTYPE , "j")) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Prosocial Behavior")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI"))
EBSCO	((programas de conducta prosocial OR programas prosociales OR intervenciones prosociales OR programas de comportamiento prosocial) AND (escolares OR estudiantes OR alumnos OR niños en edad escolar)) OR ((prosocial behavior programs OR prosocial programs OR prosocial interventions OR prosocial conduct programs) AND (school children OR students OR pupils OR school-age children)), con filtro fecha entre 01/2021 y 03/2026
ERIC	descriptor:"Prosocial Behavior" +descriptor:"Intervention"; aplicado filtro de “últimos 5 años” y “revisado por pares”
REDALYC	program OR intervention AND prosocial behaviour OR prosociality AND school OR teenager OR children”, seleccionando años 2021, 2022, 2023, 2024 y 2025
PROQUEST	noft(prosocial behavior) AND abstract(program) AND noft(school) AND at.exact("Article" AND "Feature") AND stype.exact("Scholarly Journals"), y acotado a últimos 5 años .

Anexo 6: Investigaciones solicitadas a autores



Mark J. Sciutto
sent you the full-text you requested

Here's the full-text – I hope it's useful.

Effects of a School-Based Mindfulness Program for Young Children

Article Apr 2021

Mark J. Sciutto · Denise A. Veres · Tovia Marinstein · [...] · Sarah K. Cehelyk

Download full-text Recommend article Say thanks



Carlos Eduardo Pimentel
sent you the full-text you requested

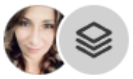
Real life Superheroes: a pilot study of a superhero media intervention to enhance prosocialness in adolescents

Article May 2025

Isabella Silva Santos · Yanne Pacheco Barboza de Lira · Ana Luiza Romão Braz · [...] · Carlos Eduardo Pimentel

2 Recommendations

Download full-text Recommend article Say thanks



Daniela Barni
sent you the full-text you requested

Here's the full-text – I'm happy to answer any questions.

A web-based prosocial intervention can shape adolescents' values: findings from a mixed-methods study

Article Dec 2023

Claudia Russo · Anna K. Döring · Daniela Barni

3 Recommendations

Download full-text Recommend article Say thanks

Anexo 7:

Tipos de programas:

Programas curriculares	Múltiples asignaturas	Cirimele et al., 2022; Marzano-Sanchez, 2021; Vecchio et al., 2025; Zava et al., 2025.
	Asignatura única	García-González et al., 2023; Priest et al., 2021; Tang et al., 2025; Xiao et al., 2023.
	Unidad temática específica	Di Perna, 2024; Di Perna, 2025; Domitrovich et al., 2022.
Programas escolares	En horario escolar	Crompton et al., 2024; Ferreira et al., 2022; Kadafi et al., 2021; von Salisch & Voltmer, 2023; Peltonen et al. 2022; Martínez-Gregorio & Oliver, 2023; Mesurado et al., 2021; Öztekin et al., 2024; Petruța & Stănculescu, 2025; Wright et al., 2022; Yao & Wong, 2021.
	Fuera del horario escolar	Morizio et al., 2022; Ray et al., 2025; Thulin et al., 2022.
Programas extraescolares	Brennan et al., 2025; Giudice et al., 2023; Masiran et al., 2022; Miller, 2022; Proulx et al., 2024; Ruiz-Montero et al., 2025.	

Anexo 8:

Enfoques teóricos y de intervención

Enfoque socioemocional	Modelo de aprendizaje socioemocional	Mesurado et al., 2021; Öztekin et al., 2022; Proulx et al., 2024; Santos et al., 2026; Yao & Wong, 2021.
	Modelo de alfabetización emocional de Steiner	Öztekin et al., 2022.
	Modelos de compartición emocional de Batson	Öztekin et al., 2022.
Enfoque Sociocognitivo	CEPIDEAS (enfoque de intervención)	Cirimele et al., 2022; Ferreira et al., 2022; Petruța & Stănculescu, 2025; Vecchio et al. 2025; Zava et al., 2025.
	Modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social TSPR	Manzano-Sánchez et al., 2021.
	Enfoque de intervención Speak Out Against Racism - SOAR	Priest et al., 2021.
Enfoque constructivista	García-González et al., 2023; Martínez-Gregorio & Oliver, 2023; Ruiz-Montero et al., 2025; Tang et al., 2025; Thulin et al., 2022.	

Enfoque conductual	Brennan et al., 2025; Masiran et al., 2022; Miller et al., 2022; Ray et al., 2025; Wright et al., 2022.
Enfoque Mindfulness	Crompton et al., 2024; Phan et al., 2025; von Salisch & Voltmer, 2023; Zhou & McLellan, 2024.
Enfoque cognitivo conductual	Giudice et al., 2023; Levantini et al., 2021.

Anexo 9:

Estrategia de entrenamiento a docentes y padres:

Mindfulness	Crompton et al., 2024; Phan et al., 2025; von Salisch & Voltmer, 2023.
Capacitación del modelo de intervención en el aula	Cirimele et al., 2022; Domitrovich et al., 2022; García-Gonzales et al., 2023; Mesurado et al., 2021; Miller et al., 2022; Peltonen et al. 2022; Priest et al., 2021; Thulin et al., 2022; Yao & Wong, 2021.
Supervisión y retroalimentación	Manzano-Sánchez et al., 2021; Phan et al., 2025; Priest et al., 2021; Santos et al., 2026.

Anexo 10:

Momentos de medición empleados:

Pretest y postest	Cirimele et al., 2022; Domitrovich et al., 2022; Manzano-Sánchez et al., 2021; Martínez-Gregorio & Oliver, 2023; Mesurado et al., 2021; Kadafi et al., 2021; DiPerna et al., 2024; Ruiz-Montero et al., 2025; Öztekin et al., 2022; Petruța & Stănculescu, 2025; Priest et al., 2021; Tang et al., 2025; Vecchio et al., 2025; Zava et al., 2025.
Pretest, postest y seguimiento	Crompton et al., 2024; Levantini et al., 2021; Masiran et al., 2022; Miller et al., 2022; Peltonen et al. 2022; Phan et al., 2025; Thulin et al., 2022; von Salisch & Voltmer, 2023; Yao & Wong, 2021.
Múltiples mediciones	Brennan et al., 2025; DiPerna et al., 2025; Ferreira et al., 2022; García-González et al., 2023; Giudice et al., 2023; Morizio et al., 2022; Proulx et al., 2024; Ray et al., 2025; Xiao et al., 2023; Wright et al., 2022.
Post test sin linea base	Santos et al., 2026.

Anexo 11:

Clasificación de instrumentos aplicados:

Tipo de instrumento	Investigaciones que emplearon
Autorreporte	Cirimele et al., 2022; Domitrovich et al., 2022; García-González et al., 2023; Kadafi et al., 2021; Manzano-Sánchez et al., 2021; Martínez-Gregorio & Oliver, 2023; Mesurado et al., 2021; Öztekin et al., 2022; Peltonen et al. 2022; Petruța & Stănculescu, 2025; Priest et al., 2021; Proulx et al., 2024; Ruiz-Montero et al., 2025; Santos et al., 2026; Tang et al., 2025; Thulin et al., 2022; Vecchio et al., 2025; Zhou & McLellan, 2024.
Reporte por docentes	Cromtpon et al., 2024; DiPerna et al., 2024; DiPerna et al., 2025; Levantini et al., 2021; Phan et al., 2025; Vecchio et al., 2025; von Salisch & Voltmer, 2023; Yao & Wong, 2021; Zava et al., 2025.
Reporte por padres	Giudice et al., 2023; Masiran et al., 2022; Öztekin et al., 2022.
Reporte por pares/sociométricos	Cirimele et al., 2022; Crompton et al., 2024; von Salisch & Voltmer, 2023; Xiao et al., 2023.
Observación conductual	Brennan et al., 2025; Crompton et al., 2024; DiPerna et al., 2024; DiPerna et al., 2025; Ferreira et al., 2022; Miller et al., 2022; Morizio et al., 2022; Petruța & Stănculescu, 2025; Proulx et al., 2024; Ray et al., 2025; Wright et al., 2022.

Anexo 12:

Muestras según marco WEIRD

WEIRD	La población es claramente occidental, educada (al menos en contexto escolar formal), de un país industrializado, con nivel socioeconómico medio o superior, y predominantemente blanca/caucásica.	Crompton et al., 2024; Ferreira et al., 2022; García-González et al., 2023; Giudice et al., 2023; Levantini et al., 2021; Manzano-Sánchez et al., 2021; Martínez-Gregorio & Oliver, 2023; Morizio et al., 2022; Peltonen et al. 2022; Priest et al., 2021; Proulx et al., 2024; Ray et al., 2025; Ruiz-Montero et al., 2025; Vecchio et al., 2025; von Salisch & Voltmer, 2023; Zava et al., 2025.
No cumplen todas las características WEIRD	La muestra tiene una mezcla de características (ej. país occidental, pero mayoría de estudiantes no blancos y de bajos ingresos; o país no occidental, pero muestra de clase media educada urbana). También aplica cuando la descripción es insuficiente para clasificar con certeza.	Brennan et al., 2025; DiPerna et al., 2024; DiPerna et al., 2025; Mesurado et al., 2021; Miller et al., 2022; Öztekin et al., 2022; Petruța & Stănculescu, 2025; Phan et al., 2025; Santos et al., 2026; Thulin et al., 2022; Wright et al., 2022; Xiao et al., 2023.
No WEIRD	La población no es occidental, o vive en condiciones de pobreza extrema, o pertenece a minorías	Cirimele et al., 2022; Domitrovich et al., 2022; Kadafi et al., 2021; Masiran et al., 2022; Tang et al., 2025;

	étnicas no asimiladas al estilo de vida WEIRD, o el contexto es pre-industrial o de subsistencia.	Yao & Wong, 2021; Zhou & McLellan, 2024.