

Impacto de una intervención basada en tertulias dialógicas y grupos interactivos para el desarrollo de la conducta prosocial en niños y adolescentes en una comunidad de aprendizaje

Impact of an intervention based on dialogical gatherings and interactive groups for the development of prosocial behavior in children and adolescents in a learning community

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-616>

Héctor Galindo-Domínguez

<https://orcid.org/0000-0003-0562-160X>

Universidad del País Vasco

Martín Sainz de la Maza

<https://orcid.org/0000-0002-0543-1155>

Universidad del País Vasco

Daniel Losada

<https://orcid.org/0000-0003-3842-7694>

Universidad del País Vasco

Resumen

Uno de los objetivos de las Comunidades de Aprendizaje es la búsqueda continua del desarrollo de una mejor convivencia y actitudes solidarias a través de Actuaciones Educativas de Éxito. Sin embargo, hasta la fecha se conoce poco sobre el impacto de las intervenciones realizadas en este tipo de centros

educativos con este fin. Por ello, el objetivo de este estudio ha sido conocer si las principales Actuaciones Educativas de Éxito, como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas, contribuyen a mejorar la conducta prosocial de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria. Se realizó un estudio longitudinal en una Comunidad de Aprendizaje, en el que participaron 186 alumnos de Educación Primaria y Secundaria, que cumplieron la Escala Española de Evaluación de la Conducta Prosocial con una intervención intermedia de 9 meses. Los resultados revelaron que, tras la intervención, tanto el alumnado de Educación Primaria como el alumnado de Educación Secundaria no mostraron diferencias estadísticas significativas en ninguna de las dimensiones del instrumento de Conducta Prosocial, excepto en la dimensión de Ayudar, en la que los alumnos redujeron levemente sus valores a lo largo del tiempo. Estos resultados son relevantes para los profesionales de la educación por dos motivos: primero, porque permite al profesional reflexionar sobre la efectividad de las metodologías que se están llevando a cabo para mejorar la convivencia y las actitudes prosociales en las aulas; y segundo, porque los datos evidencian la importancia de diseñar intervenciones no centradas tanto en determinadas metodologías, sino en evidencias y marcos teórico-prácticos que permitan dar solidez a la intervención ejecutada, independientemente de la metodología usada.

Palabras clave: conducta prosocial, actuaciones educativas de éxito, comunidades de aprendizaje, Educación Primaria, Educación Secundaria.

Abstract

One of the aims of *Learning Communities* is the continuous search for the development of a better coexistence and solidarity attitudes by means of *Successful Educational Actions*. However, to date little is known about the impact of the interventions carried out in these types of schools for this purpose. That is why the objective of this study has been to find out if the main *Successful Educational Actions*, such as interactive groups and dialogic gatherings, contribute to improving the prosocial behavior of Primary and Secondary Education students. A longitudinal study was carried out in a *Learning Community*, in which 186 Primary and Secondary Education students participated, who filled out the *Spanish Scale to Evaluate Prosocial Behavior* with an intermediate intervention of 9 months. The results revealed that after the intervention, both Primary Education students and Secondary Education students did not show significant statistical differences in any of the dimensions of the Prosocial Behavior instrument, except in the dimension of Helping, in which students slightly reduced their values along the time. These results are relevant for education professionals for two reasons: first, because they allow professionals to reflect on the effectiveness of the methodologies being implemented to improve coexistence and prosocial attitudes in the classroom; and second, because the

data demonstrate the importance of designing interventions that are not focused solely on specific methodologies, but on evidence and theoretical-practical frameworks that provide solidity to the intervention executed, regardless of the methodology used.

Keywords: posocial behavior, successful educational actions, learning community, primary education, secondary education.

Introducción

La conducta prosocial en el Alumnado de Educación Obligatoria

Las conductas prosociales se refieren a las acciones que las personas llevan a cabo voluntariamente para mejorar el bienestar de los demás (Gross et al., 2017), y, por lo tanto, contribuyen al desarrollo de relaciones interpersonales saludables (Fehr & Fischbacher, 2003).

En la actualidad, existen diferentes modelos teóricos para entender la conducta prosocial, pero uno de los modelos más comúnmente utilizados es el modelo multidimensional que comprende tres grandes dimensiones: Ayudar, Compartir y Reconfortar. Este modelo ha sido respaldado por una amplia literatura (por ejemplo, Dunfield, 2014; Dunfield et al., 2011; Dunfield y Kuhlmeier, 2013; Padilla-Walker y Carlo, 2014; Paulus, 2014, 2018) y se basa en una variedad de estados negativos que niños, niñas y adolescentes deben identificar y superar para fomentar su prosocialidad.

En primer lugar, la dimensión de Ayudar, se entiende como una necesidad instrumental de los demás que se puede superar corrigiendo resultados no deseados. A partir de los dos años, los bebés “ya han desarrollado algunas habilidades cognitivas sociales necesarias para reconocer las necesidades instrumentales y producir comportamientos de ayuda” (Dunfield, 2014, p. 4). En segundo lugar, Compartir se entiende como el deseo material no satisfecho de uno mismo. Este deseo puede superarse eficazmente al reconocer una distribución desigual de recursos y al superar el deseo egocéntrico de monopolizar los recursos (Dunfield, 2014). A pesar de que los niños y niñas pueden identificar la distribución desigual de recursos desde los dos años de edad, la tendencia a actuar de manera más justa de forma espontánea aumenta con la edad (Blake y McAuliffe, 2011).

Por último, Reconfortar se entiende como la angustia emocional que puede superarse eficazmente al aliviar los estados emocionales negativos de los demás. Dunfield (2014) destaca que, aunque los bebés pueden identificar las expresiones emocionales durante los primeros años de vida, la habilidad de representar y responder adecuadamente a las emociones de los demás tarda mucho más tiempo en desarrollarse. Un resumen de estas dimensiones principales se ilustra en la Figura I.

Las diferencias en estas conductas surgen muy temprano en los primeros años de vida y tienen importantes consecuencias en el desarrollo social de niños y niñas, durante la infancia, adolescencia y vida adulta (Eisenberg et al., 2006). De hecho, durante la infancia y la adolescencia temprana, la conducta prosocial se correlaciona con una serie de beneficios que deben comentarse. En primer lugar, en relación a variables personales, algunos estudios resaltan que la conducta prosocial puede considerarse un factor de protección contra los problemas de conducta (Carlo et al., 2014), ayudando a reducir el comportamiento agresivo (Arbel et al., 2022), la delincuencia grave (Padilla-Walker et al., 2015), la victimización por acoso escolar (Wang et al., 2015) y desarrollar altos valores de autoestima (Van der Graaff et al., 2018). En segundo

FIGURA I. Dimensiones del constructo de conducta prosocial



Fuente: Elaboración propia basada en Dunfield (2014).

lugar, la conducta prosocial se asocia positivamente con la competencia social, contribuyendo al desarrollo de habilidades sociales de los niños y adolescentes, incluyendo el apego y la aceptación de los compañeros (Dirks et al., 2018). En consecuencia, la conducta prosocial podría ser clave para fomentar relaciones interpersonales positivas (Van der Graaff et al., 2018). Finalmente, otros estudios han destacado la relevancia de la conducta prosocial para mejorar el rendimiento académico, tanto en estudios transversales (Van der Graaff et al., 2018), como en estudios longitudinales (Caprara et al., 2000).

Basándose en estos posibles beneficios, es crucial la relevancia de llevar a cabo intervenciones basadas en fomentar la conducta prosocial del alumnado. Además, hasta la fecha, a pesar de haberse hecho esfuerzos por desarrollar programas de intervención con el objetivo de desarrollar la conducta prosocial en adolescentes (por ejemplo, Caprara et al., 2014; 2015; Mesurado et al., 2019), aún hoy existe una falta significativa de prosocialidad entre culturas. Este es el caso del alto porcentaje de adolescentes coreanos que han sufrido ciberacoso (Ministerio de Educación de Corea, 2018), o el caso del reducido porcentaje de adolescentes canadienses que afirman que ayudarían a una víctima de acoso escolar (Trach et al., 2010), por nombrar solo algunos ejemplos.

Las intervenciones centradas en aumentar la conducta prosocial en el alumnado deberían tener una serie de características que se han discutido previamente en la literatura. En este sentido, es destacable el estudio realizado por Shin y Lee (2021) quienes revelan, en un meta-análisis, cuáles deberían ser los principales factores que afectan la efectividad de las intervenciones de la conducta prosocial. En este sentido, la amplia variedad de intervenciones se centra en promover la prosocialidad añadiendo actitudes positivas (p.ej., Caprara et al., 2014), mientras que otras utilizan intervenciones con el objetivo de eliminar la conducta negativa gestionando la ira, resolviendo disputas y controlando los impulsos (por ejemplo, McMahon y Washburn, 2003; Muratori et al., 2015; Yeager et al., 2013). Según algunos estudios, las intervenciones centradas en aumentar la competencia social tienden a ser más efectivas que aquellas centradas en prevenir problemas de conducta, ya que obtienen tamaños del efecto más pequeños en comparación con las estructuradas para mejorar comportamientos positivos (Menting et al., 2013). La durabilidad de las intervenciones y la duración de las sesiones al fomentar la conducta prosocial es otro tema que se ha discutido previamente (Granski

et al., 2020; Kriemler et al., 2011; Shin y Lee, 2021), señalando cómo las intervenciones de corta duración parecen ser menos efectivas que las de larga duración para el desarrollo de habilidades sociales (Limbos et al., 2007; Hynynen et al., 2016). En cuanto a las herramientas de medición, los autoinformes, las evaluaciones conductuales y las observaciones tienden a ser los instrumentos más comunes, seguramente por su facilidad de uso (Shin y Lee, 2021). Sin embargo, estos autores discuten que futuros estudios podrían intentar combinar diferentes métodos de medición para evaluar si los valores de conducta prosocial difieren según la herramienta utilizada. Posteriormente, otra característica a tener en cuenta es el uso de escalas estandarizadas. De hecho, la efectividad de una intervención podría medirse mejor al utilizar escalas más válidas y confiables (p.ej., Caprara et al., 2005), en lugar de utilizar instrumentos *ad hoc* con poca validez y confiabilidad (p.ej., Bosworth et al., 1998). De hecho, Shin y Lee (2021) observaron cómo los estudios que utilizaron instrumentos no estandarizados para medir la prosocialidad obtuvieron efectos más grandes que aquellos estudios que utilizaron instrumentos estandarizados. Además, la edad del alumnado es otra característica que se ha discutido. Shin y Lee (2021) afirman que, en este sentido, se destacan resultados no concluyentes, ya que algunos estudios señalan que la prosocialidad se desarrolla mejor cuanto antes (por ejemplo, Ramey y Ramey, 1998; Webster-Stratton et al., 2004), mientras que otros afirman que la prosocialidad mejora gradualmente desde la infancia hasta la adultez temprana (por ejemplo, Crocetti et al., 2016; Luengo-Kanacri et al., 2013). Además, algunos autores consideran la adolescencia temprana y media como un período adecuado para el desarrollo de la prosocialidad (Eisenberg et al., 2018), ya que aparecen los primeros círculos íntimos reales con amigos que se apoyan mutuamente (Goldstein et al., 2015) y se desarrollan rápidamente una serie de habilidades, como la toma de perspectiva (Van der Graaff et al., 2014), el razonamiento moral (Malti et al., 2014) y las habilidades cognitivas y afectivas para pensar y actuar de manera prosocial (Carlo et al., 2010). Finalmente, la última característica de las intervenciones centradas en el desarrollo de la prosocialidad es la naturaleza de los participantes, destacando a los niños y adolescentes regulares, y a los niños y adolescentes con trastornos de conducta. Según se observa en la literatura, el alumnado con trastornos de conducta tiende a participar con más frecuencia en una terapia o tratamiento llevado a cabo por psicólogos o especialistas terapéuticos que en un programa de intervención llevado a cabo generalmente por profesorado (Kellner

et al., 2008; Nitkowski et al., 2009). En consecuencia, Shin y Lee (2021) afirman que los programas de intervención para adolescentes regulares podrían ser menos terapéuticos que los programas de tratamiento, en los cuales aproximadamente el 85% de los adolescentes con trastornos de conducta responden satisfactoriamente al objetivo del entrenamiento (Reinke et al., 2014).

Contribución de las Actuaciones Educativas de Éxito en el desarrollo de la conducta prosocial

El modelo de *Comunidades de Aprendizaje* se refiere al proyecto conformado por una serie de *Actuaciones Educativas de Éxito* con el objetivo de transformar social y educativamente las escuelas (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Estas *Actuaciones Educativas de Éxito* surgen como resultado del proyecto de investigación europeo INCLUD-ED, cuyo objetivo final era detectar qué acciones específicas ayudaban a promover el éxito educativo e inclusión social, reduciendo así las desigualdades educativas, a lo largo de las diferentes etapas obligatorias (Valls-Carol et al., 2014). Entre las principales *Actuaciones Educativas de Éxito* en estos centros encontramos tertulias dialógicas, grupos interactivos, clubes de tareas fuera del horario escolar, mentores de aprendizaje o bibliotecas tutorizadas, entre otros (Valls-Carol et al., 2014). A pesar de que el impacto de las *Actuaciones Educativas de Éxito* en el desarrollo de las conductas prosociales es un tema relativamente nuevo y, por lo tanto, la literatura disponible es escasa, hay algunos hallazgos que deben ser comentados a continuación.

En cuanto a las Tertulias Dialógicas, se presentan como un espacio en el cual, después de leer un texto en casa, generalmente un clásico literario, y seleccionar una parte significativa por cada uno, un grupo de personas se reúne para interpretarlo a través de un diálogo interactivo, respetando todas las contribuciones sin tener en cuenta el origen sociocultural de los miembros. Esto es posible gracias al papel activo de quien modera la reunión (Pulido y Zepa, 2010). En este proceso, el papel de las familias radica en ayudar a sus hijos cuando leen el clásico literario en casa. El clásico literario elegido dependerá de la edad del estudiante, pero algunos de ellos son Alicia en el País de las Maravillas, La vuelta al mundo en 80 días u Oliver Twist.

En relación a los trabajos cuantitativos, Villardón et al. (2018) llevan a cabo una intervención de Tertulias Dialógicas con un grupo de control en el alumnado del último ciclo de Educación Primaria. Los resultados señalaron cómo el alumnado que participó en la intervención con las Tertulias Dialógicas literarias mejoraron ciertas conductas prosociales, como la solidaridad y la amistad, de manera estadísticamente significativa, a diferencia del grupo de control, que se mantuvo estable con el tiempo. En cuanto a los trabajos cualitativos, García-Carrión et al. (2020) realizan una serie de diálogos igualitarios con el alumnado de Educación Primaria, apreciando cómo participar en las tertulias dialógicas les ayudó a conocerse entre ellos y a construir relaciones de confianza. Del mismo modo, Foncillas et al. (2020) estudian el impacto de 10 sesiones de Tertulias Dialógicas Literarias con estudiantes de Educación Primaria. Utilizando los relatos comunicativos escritos y los dibujos argumentados de 48 estudiantes como instrumento de análisis, los autores concluyen que la intervención favoreció la comprensión y capacidad de reflexión de los estudiantes. Asimismo, García-Carrión et al. (2016) analizan el impacto de las reuniones dialógicas literarias en alumnado de Educación Primaria a través de una serie de entrevistas. Los resultados señalaron cómo el alumnado mejoró sus resultados académicos y sus relaciones, compartiendo palabras y sentimientos profundos. Además, Ugalde et al. (2022) presentan una intervención con Tertulias Dialógicas con el objetivo de transformar los recuerdos de las víctimas de parejas violentas e intimidantes. Los resultados obtenidos ayudaron a respaldar la idea de que quienes leyeron la obra “Amor Radical” y participaron en la intervención aumentaron su rechazo hacia las personas violentas y redujeron la intensidad de las emociones asociadas al recuerdo. También es destacable el estudio de López de Aguilera et al. (2020), quienes realizan una intervención de 28 sesiones basada en Tertulias Dialógicas con estudiantes de los últimos años de Educación Primaria, con el fin de analizar los patrones de comportamiento violento en las relaciones. Los resultados indicaron que las Tertulias Dialógicas permitieron el surgimiento del lenguaje del deseo en combinación con el lenguaje de la ética hacia las relaciones no violentas. Por último, Villarejo-Carballido et al. (2019) llevaron a cabo un estudio de caso en un centro de Educación Primaria en el que se estudió el impacto de las *Actuaciones Educativas de Éxito*, especialmente las reuniones dialógicas, para abordar el ciberacoso y la violencia. Los resultados obtenidos a partir de un análisis documental,

observaciones comunicativas y entrevistas en profundidad, mostraron cómo la intervención ayudó a enfrentar el ciberacoso, haciendo que el alumnado se sintiera más seguro para rechazar la violencia y apoyar a la víctima.

En cuanto a los grupos interactivos, se presentan como una forma de agrupamiento inclusivo en el cual el alumnado se divide en grupos heterogéneos de cuatro o cinco personas por grupo. Participan en el aula tantas personas adultas como se hayan consolidado los grupos, generalmente personas voluntarias, familiares, jubilados o profesorado en formación. El docente, antes de la participación de las personas adultas, debe coordinar y capacitar a las personas voluntarias para evitar posibles malentendidos y falta de coordinación en el aula. Asimismo, el docente diseña tantas tareas (relacionadas con la misma asignatura o diferentes asignaturas) como grupos se hayan consolidado, y cada persona adulta es responsable de apoyar a los estudiantes en la realización de la tarea. Una vez que se completa la tarea, que dura aproximadamente 15 minutos, el alumnado rota a otro tipo de tarea (Valls-Carol et al., 2014).

En cuanto a los estudios cuantitativos, Villardón et al. (2018) llevan a cabo una intervención de grupos interactivos con un grupo control en estudiantes del último ciclo de Educación Primaria. Los resultados mostraron cómo los grupos interactivos no contribuyeron de manera estadísticamente significativa al desarrollo de valores prosociales como la solidaridad o la amistad. Este patrón también se observó en el caso del alumnado perteneciente al grupo de control. En relación a los estudios cualitativos, Amaro et al. (2020) analizan el impacto de *Actuaciones Educativas de Éxito*, especialmente los grupos interactivos, en la mejora de la convivencia y el clima escolar. Los resultados obtenidos a partir de una serie de entrevistas con profesorado señalaron cómo el buen funcionamiento de los grupos interactivos contribuyó a mejorar la convivencia y el clima escolar. Asimismo, León-Jiménez et al. (2020) analizan el efecto de *Actuaciones Educativas de Éxito*, específicamente los grupos interactivos y las reuniones dialógicas, en alumnado de Educación Primaria, a través de un grupo de enfoque con docentes, y entrevistas y revisión documental del alumnado. Los resultados apuntaron a un desarrollo favorable de la amistad y la empatía, reduciendo el comportamiento violento y promoviendo actitudes inclusivas entre los estudiantes. Finalmente, Valero et al. (2018) observaron cómo los

grupos interactivos ayudaron a fomentar conductas prosociales, como la solidaridad o la ayuda mutua, entre alumnado inmigrante y nativo.

A continuación, en cuanto a las bibliotecas tuteladas, se presentan como un espacio, no necesariamente una biblioteca, en el cual el alumnado realiza actividades guiadas por personas adultas fuera del horario escolar con el fin de contribuir a aumentar su aprendizaje (Santiago, 2017). Posteriormente, en relación a los mentores de aprendizaje, se presentan como un programa en el cual el alumnado mayor guía e involucra en la vida académica al alumnado más joven. A través de esta práctica se logra que el alumnado más joven tenga referentes positivos que los motiven a involucrarse en las tareas académicas, y que el alumnado mayor se involucre en la vida académica de la escuela (Formosa & Ramis-Salas, 2012). Finalmente, existe otra *Actuación Educativa de Éxito* llamada club de tareas, en el cual las familias y el alumnado se quedan fuera del horario escolar con un educador profesional para trabajar en diferentes contenidos curriculares, hacer tareas o reforzar ciertas asignaturas que necesiten (Valls-Carol et al., 2014).

Propósito del estudio

Después de revisar la literatura, se encontraron algunos relevantes vacíos. En primer lugar, como se ha visto en el marco teórico, hay un aumento en el interés por llevar a cabo intervenciones que fomenten la conducta prosocial (Caprara et al., 2015; Mesurado et al., 2019) con el objetivo de reducir los efectos negativos de la falta de prosocialidad (por ejemplo, el Ministerio de Educación de Corea, 2018; Trach et al., 2010). Además, dado que es un tema novedoso, escasean los estudios centrados en analizar el impacto de las *Actuaciones Educativas de Éxito* en el desarrollo de conductas prosociales, utilizando enfoques cuantitativos y muestras grandes (por ejemplo, Villardón et al., 2018). Por lo tanto, es necesario profundizar en la efectividad de las *Actuaciones Educativas de Éxito* con muestras más significativas utilizando enfoques cuantitativos.

Además, hasta la fecha, la mayoría de los estudios encontrados, se centran principalmente en el alumnado de Educación Primaria (por ejemplo, Villardón et al., 2018), dejando de lado otras etapas relevantes de la Educación Obligatoria, como podría ser la Educación Secundaria. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta también esta etapa al realizar los análisis.

Finalmente, la gran mayoría de los estudios que analizan las conductas prosociales al aplicar las *Actuaciones Educativas de Éxito* no se basan en un marco teórico de este constructo. En consecuencia, es necesario llevar a cabo investigaciones sólidas teniendo en cuenta la literatura previa sobre modelos de conducta prosocial.

Basándonos en estas limitaciones y perspectivas futuras, el objetivo de este estudio es analizar el impacto de las principales *Actuaciones Educativas de Éxito*, como las Tertulias y los Grupos Interactivos, en el desarrollo de la conducta prosocial en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. Sobre este tema y basándonos en la literatura previa, especialmente en los estudios cualitativos, nuestra hipótesis sugiere que las Tertulias Dialógicas y los Grupos Interactivos podrían ser metodologías útiles para mejorar la prosocialidad de los estudiantes.

Metodología

Intervención

Se presenta un estudio cuasi-experimental con un diseño pre-post. El muestreo se realizó de manera intencionada, contactando con el centro participante, consolidado como una *Comunidad de Aprendizaje*. La razón por la que se eligió este centro es porque los autores ya habían trabajado previamente con él y estaban altamente comprometidos con la calidad de la educación basada en evidencia científica. Esta escuela privada se encuentra en una región del sur de España, en una zona con una población de aproximadamente 100,000 habitantes. Tiene alrededor de 600 estudiantes y ofrece educación desde la Primera Infancia hasta la Educación Secundaria.

Este centro aceptó llevar a cabo una intervención de 9 meses basada en el uso de las principales *Actuaciones Educativas de Éxito* con el alumnado. La intervención fue realizada por un total de 18 docentes (Edad = 48.55; DT = 10.83). Aunque cada docente impartía diferentes asignaturas (Matemáticas, Ciencias, Lenguaje...), las metodologías utilizadas se compartían de manera significativa, destacando las dinámicas de exposición (M = 3.94; DT = 1.10), el aprendizaje cooperativo (M = 3.88; DT = 1.27) y los debates (M = 3.77; DT = 1.21) que se utilizaban en la mayoría de las sesiones semanales, y los Grupos Interactivos (M = 3.22; DT = 1.59), las Tertulias Dialógicas (M = 3.44; DT = 1.82) y los talleres

($M = 3.16$; $DT = 1.54$) que se llevaban a cabo con los estudiantes cada dos semanas en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas. Se crearon grupos interactivos con grupos heterogéneos de 4 o 5 estudiantes, y cada una de las 4 actividades duraba entre 15 y 20 minutos. En el caso de las Tertulias Dialógicas, se acordaba previamente el libro a leer y el número de páginas, y se marcaban las partes que capturaban la atención de cada estudiante. Aunque la escuela organiza seminarios literarios y pedagógicos con familiares y profesorado, los seminarios realizados con el alumnado eran estrictamente de naturaleza literaria. Estas últimas metodologías se aplicaron al final de las unidades didácticas siguiendo el procedimiento principal explicado en el marco teórico con el objetivo de fortalecer los conocimientos trabajados a lo largo de la unidad didáctica, fomentar la interacción entre grupos heterogéneos y manipular y experimentar de manera lúdica. Otras *Actuaciones Educativas de Éxito* se utilizaron en menor medida, como los Mentores de Aprendizaje ($M = 2.00$; $DT = 1.49$) o las Bibliotecas Tuteladas ($M = 1.72$; $DT = 1.22$). Finalmente, las familias ocasionalmente participaron activamente en la dinámica del aula de sus hijos e hijas ($M = 2.5$; $DT = 1.04$), asistiendo al aula para formar parte de los grupos interactivos, así como para preparar las lecturas en sus respectivos hogares en el caso de las Tertulias Dialógicas.

Tanto el caso del alumnado de Primaria como de Secundaria utilizaron las mismas metodologías, con el mismo cronograma y funcionamiento, ya que esta propuesta metodológica había sido acordada a nivel del centro educativo e implementada de manera equitativa por el personal docente de la escuela.

Muestra

Inicialmente participaron en este estudio un total de 257 estudiantes de Educación Obligatoria, aunque el estudio se completó con 186 estudiantes (27.6% de mortalidad). Específicamente, del total, 110 eran estudiantes de Educación Primaria (Edad = 8.54, $DT = 1.76$; 50 niñas y 60 niños). Por curso académico, 18 provenían del primer curso de Educación Primaria, 14 de segundo, 18 de tercero, 22 de cuarto, 16 de quinto y 22 de sexto. Además, 76 estudiantes provenían de Educación Secundaria (Edad = 13.28, $DT = .974$; 35 niñas y 41 niños). Por curso académico, 8 provenían del primer curso de Educación Secundaria, 40 de

segundo, 24 del tercero y 4 de cuarto. En cuanto a la etnia, dado que la gran mayoría de los participantes eran de España, 152 eran occidentales, 15 latinos, 11 asiáticos y 8 negros. El centro al que pertenecían todas las personas participantes fue seleccionado intencionalmente por sus características, a través de las cuales se consolidan como una *Comunidad de Aprendizaje*.

Instrumentos

En el presente estudio se utilizaron dos instrumentos diferentes. Por un lado, se empleó un instrumento ad hoc que permitió recopilar una serie de variables sociodemográficas de los participantes; específicamente, curso, edad, género, condición de repetidor y rendimiento en matemáticas, ciencias e idiomas.

Por otro lado, se utilizó la *Escala Española para Evaluar la Conducta Prosocial* (Balabanian y Lemos, 2018). Esta escala es un cuestionario formado por 30 ítems que mide un total de 3 dimensiones: Ayuda (p.ej., “Ayudo a una persona si se tropieza o cae”), Compartir (p.ej., “Presto algo por un tiempo si alguien necesita algo que tengo”) y Reconfortar (p.ej., “Felicitó a los demás cuando tienen una buena idea o hacen algo bien”). Esta escala fue validada por Balabanian y Lemos (2018) y obtuvo puntuaciones óptimas tanto en fiabilidad ($\alpha = .90$) como en validez de criterio con otras escalas de conducta prosocial ($r = .684$; $p < .01$), agresión física y verbal ($r = -.195$; $p < .01$), y empatía ($r = .552$; $p < .01$).

Procedimiento

El procedimiento comenzó acordando con la *Comunidad de Aprendizaje* las condiciones y objetivos del estudio en septiembre de 2021. Al observar la infraestructura del centro, se acordó que el alumnado de primer a cuarto grado de Educación Primaria completaría los cuestionarios en formato papel, a diferencia de los estudiantes de quinto grado de Primaria a cuarto año de Educación Secundaria, quienes completaron los cuestionarios en formato digital. Antes de pasar los cuestionarios, el equipo directivo se reunió con el equipo docente para enviarles las pautas de recopilación de datos. Días después, el profesorado entregó a las

familias el consentimiento informado donde se recogían las condiciones de participación y ética del estudio, así como su objetivo y procesamiento de datos. En septiembre de 2021, se llevó a cabo la fase previa al estudio. Posteriormente, y después de una intervención de 9 meses, en mayo de 2022, se realizó la fase posterior al estudio. Por último, todos los datos se transfirieron a una base de datos y se analizaron utilizando SPSS Statistics 24 y SPSS AMOS 24.

Análisis de datos

Inicialmente se realizaron algunos ajustes preliminares evaluando el ajuste del modelo de las fases pre y post. Específicamente, se evaluaron los principales índices (X^2/gl , CFI, RMSEA and AIC), así como el uso de cargas factoriales e Índices de Modificación. Posteriormente, se realizó un análisis de correlación utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, y se evaluó la consistencia interna de la escala mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Finalmente, se llevó a cabo una prueba t de muestras emparejadas, primero con el alumnado de Educación Primaria y luego con el alumnado de Educación Secundaria. Estos últimos análisis se realizaron resaltando las medias y desviaciones típica de cada fase, así como los valores de p y d de Cohen de las pruebas t.

Resultados

En primer lugar, se realizaron algunos ajustes preliminares. Se evaluó el ajuste del modelo teórico para las fases pre y post. El ajuste del modelo fue adecuado tanto para la fase pre ($X^2/\text{gl} = 1.93$; CFI = .878; RMSEA = .071; AIC = 536.62) como para la fase post ($X^2/\text{gl} = 1.98$; CFI = .872; RMSEA = .073; AIC = 582.32), así como todas las cargas factoriales para ambas fases, ya que todas ellas superaron $\lambda = .50$ (Galindo-Domínguez, 2020).

Además del ajuste del modelo, como se esperaba utilizar pruebas paramétricas, se llevó a cabo una prueba de normalidad descriptiva, teniendo en cuenta los valores de asimetría y curtosis de todas las dimensiones para ambas fases. Los resultados, mostrados en la Tabla I,

TABLA I. Asimetría y curtosis de los valores de las dimensiones principales

	FASE PRE		FASE POST	
	Asimetría	Curtosis	Asimetría	Curtosis
TOTAL	-981	1.2	-.518	-.426
COM	-1.28	1.78	-.793	-.131
AYU	-.678	-.118	-.298	-.724
REC	-1.39	1.85	-.946	.804

NOTA. COM, Compartir; AYU, Ayudar; REC, Reconfortar. Fuente: Elaboración propia.

revelaron que todas las dimensiones se encontraban en el rango de -2 a +2, lo que asegura una distribución normal aceptable de los datos (George y Mallery, 2010).

A continuación, se realizó un análisis de correlación para verificar la asociación entre todas las dimensiones en las fases pre y post. Como se puede observar en la Tabla II, todas las dimensiones correlacionaron positiva y significativamente, con valores que oscilaron entre $r = .538$; $p < .001$ y $r = .737$; $p < .001$ en la fase pre, y entre $r = .606$; $p < .001$ y $r = .789$; $p < .001$ en la fase post.

TABLA II. Correlaciones entre las dimensiones principales de la Escala de Conducta Prosocial

	FASE PRE		
	1	2	3
COM	(.708)	.661	.538
AYU		(.837)	.737
REC			(.862)
FASE POST			
COM	(.702)	.687	.606
AYU		(.799)	.789
REC			(.859)

NOTA. COM, Compartir; AYU, Ayudar; REC, Reconfortar. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la consistencia interna de la escala, se calcularon los valores de alfa de Cronbach, señalando buenos valores que oscilaron entre $\alpha = .702$ y $\alpha = .862$. Estos valores hacen que la escala sea útil para la investigación.

A continuación, se realizó una prueba t para muestras emparejadas para todas las dimensiones de la *Escala de Conducta Prosocial* tanto para el alumnado de Educación Primaria como para los de Educación Secundaria.

Con respecto al alumnado de Educación Primaria y según se muestra en la Tabla III, se observaron escasas diferencias antes y después de la intervención de 9 meses en las dimensiones y en la escala total. De hecho, todas las diferencias no fueron estadísticamente significativas, excepto en el caso de la dimensión de Ayudar ($p < .001$; $d = .84$), en la cual los estudiantes de educación primaria empeoraron con el tiempo, pasando de la fase pre ($M = 4.64$; $DT = .902$) a la fase post ($M = 3.95$; $DT = .729$).

TABLA III. Prueba t-test entre pares de todas las dimensiones de la Escala de Conducta Prosocial en alumnado de Educación Primaria

	PRE		POST		p	d
	M	DT	M	DT		
Total	4.23	.683	4.20	.607	.418	.04
COM	4.04	.985	4.14	.782	.216	.11
AYU	4.64	.902	3.95	.729	< .001	.84
REC	4.40	.641	4.41	.561	.952	.01

NOTA. COM, Compartir; AYU, Ayudar; REC, Reconfortar.
Fuente: Elaboración propia.

De manera similar, con respecto a los estudiantes de Educación Secundaria y según se muestra en la Tabla IV, se observaron escasas diferencias antes y después de la intervención de 9 meses en las dimensiones y en la escala total. De hecho, todas las diferencias no fueron estadísticamente significativas, excepto en el caso de la dimensión de Ayudar ($p < .001$; $d = .59$), en la cual los estudiantes de educación secundaria empeoraron con el tiempo, pasando de la fase pre ($M = 3.96$; $DT = .839$) a la fase post ($M = 3.50$; $DT = .704$).

TABLA IV. Prueba t-test entre pares de todas las dimensiones de la Escala de Conducta Prosocial en alumnado de Educación Secundaria

	PRE		POST		p	d
	M	DT	M	DT		
Total	3.81	.554	3.81	.586	.977	.00
COM	4.15	.725	4.15	.706	.950	.00
AYU	3.96	.839	3.50	.704	< .001	.59
REC	3.97	.574	3.95	.578	.850	.03

NOTA. COM, Compartir; AYU, Ayudar; REC, Reconfortar.
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, al comparar los valores de todas las dimensiones de las fases pre y post, se observan valores más altos a favor del alumnado de Educación Primaria en contraste con los estudiantes de educación secundaria. Específicamente, el alumnado de Educación Primaria obtuvieron valores más altos en la escala total ($[M_{pre} = 4.23; DE_{pre} = .683]$ $[M_{post} = 4.20; DT_{post} = .607]$), así como en las diferentes dimensiones de Ayudar ($[M_{pre} = 4.64; DT_{pre} = .902]$ $[M_{post} = 3.95; DT_{post} = .729]$) y Reconfortar ($[M_{pre} = 4.40; DT_{pre} = .641]$ $[M_{post} = 4.41; DT_{post} = .561]$), en contraste con el alumnado de Educación Secundaria en la escala total ($[M_{pre} = 3.81; DT_{pre} = .554]$ $[M_{post} = 3.81; DT_{post} = .586]$), así como en las diferentes dimensiones de Ayuda ($[M_{pre} = 4.64; DT_{pre} = .902]$ $[M_{post} = 3.95; DT_{post} = .729]$) y Reconfortar ($[M_{pre} = 4.40; DT_{pre} = .641]$ $[M_{post} = 4.41; DT_{post} = .561]$). La única dimensión en la que se encontraron diferencias no significativas fue en la dimensión de Compartir, en la que el alumnado de Educación Primaria ($[M_{pre} = 4.04; DT_{pre} = .985]$ $[M_{post} = 4.14; DT_{post} = .782]$) obtuvieron puntuaciones similares al alumnado de Educación Secundaria ($[M_{pre} = 4.15; DT_{pre} = .725]$ $[M_{post} = 4.15; DT_{post} = .706]$).

Discusión

El objetivo de este estudio ha sido analizar si las principales *Actuaciones Educativas de Éxito* como las Tertulias Dialógicas y los Grupos Interactivos, contribuyeron al desarrollo de conductas prosociales entre el alumnado

de Educación Primaria y Secundaria. Los resultados revelan que después de una intervención de 9 meses aplicando *Actuaciones Educativas de Éxito*, como las Tertulias Dialógicas y los Grupos Interactivos, ni el alumnado de Educación Primaria ni de Educación Secundaria mejoró significativamente su conducta prosocial.

Estos resultados son contrarios a aquellos estudios que utilizaron enfoques cualitativos para medir la efectividad de su intervención en el desarrollo de la prosocialidad del alumnado (Amaro et al., 2020; García-Carrión et al., 2016, 2020; Foncillas et al., 2020; León-Jiménez et al., 2020; López-De-Aguileta et al., 2020; Ugalde et al., 2022; Valero et al., 2018; Villarejo-Carballido et al., 2019), pero se comparten parcialmente con los hallazgos del estudio cuantitativo de Villardón et al. (2018), quienes concluyeron que la intervención basada en Tertulias Dialógicas contribuyó al desarrollo de la prosocialidad más que el grupo de control; pero en el caso de la intervención basada en Grupos Interactivos, los estudiantes no mejoraron sus valores de solidaridad y amistad. Se puede argumentar que los resultados no fueron estadísticamente significativos a lo largo del tiempo porque la única condición de la intervención fue utilizar las metodologías delineadas en su procedimiento común, sin seguir un patrón específico científicamente comprobado (p.ej, basado en teorías de promoción de la conducta prosocial). Estos datos arrojan luz sobre la importancia que la evidencia científica sobre la metodología de enseñanza puede tener en el diseño de intervenciones exitosas.

Estos resultados tienen implicaciones relevantes. En primer lugar, en cuanto a la práctica docente, estos hallazgos son útiles para que el profesorado evalúe si algunos tipos de *Actuaciones Educativas de Éxito* podrían desempeñar un papel importante en el desarrollo de la prosocialidad del alumnado de Primaria y Secundaria. Específicamente, estos resultados respaldan la idea de que las Tertulias Dialógicas y los Grupos Interactivos no contribuyen al desarrollo de la prosocialidad, por lo que podrían servir para que los profesores reflexionen sobre nuevas formas de desarrollar la conducta prosociales, así como para reconsiderar sus programas de enseñanza cuando se utilicen estas metodologías. Para mejorar este tipo de programas de enseñanza, se puede tener en cuenta el estudio realizado por Caprara et al. (2014). Estos autores, basándose en su intervención llamada CEPIDEA (Promoción de habilidades prosociales y emocionales para contrarrestar problemas externalizantes en la adolescencia), obtuvieron efectos positivos con el grupo experimental a lo largo del tiempo, aumentando su prosocialidad

y reduciendo su agresión física y verbal, concluyendo cómo la prosocialidad puede florecer contrarrestando conductas agresivas. Su intervención se basó en 4 fundamentos: (1) sensibilización a los valores prosociales; (2) desarrollo de habilidades de regulación emocional (manejo de emociones negativas, expresión y refuerzo de emociones positivas); (3) desarrollo de habilidades de toma de perspectiva; y (4) mejora de habilidades de comunicación interpersonal. Por lo tanto, las futuras intervenciones basadas en *Actuaciones Educativas de Éxito* deben considerar la introducción de estos pilares dentro de sus programas de enseñanza de manera transversal y específica. En segundo lugar, en cuanto al rendimiento institucional, estos hallazgos podrían ser un punto de inflexión para las *Comunidades de Aprendizaje* que comúnmente utilizan diferentes *Actuaciones Educativas de Éxito*. Basándose en los resultados obtenidos y teniendo en cuenta los bajos valores de implicación de las familias en los procesos de aprendizaje del alumnado, se plantea la hipótesis de que fomentar la implicación de las familias en las reuniones dialógicas y en los grupos interactivos podría tener efectos positivos en el desarrollo de la prosocialidad en estudiantes de Primaria y Secundaria. Esta hipótesis se basa en los resultados de Yoo et al. (2013), quienes revelaron cómo mejorar una conexión equilibrada en la relación padre-hijo puede contribuir a promover la empatía y la prosocialidad en el alumnado adolescente a lo largo del tiempo. En tercer lugar, en cuanto a la formación docente, estos resultados son significativos en el sentido de que podrían servir para deliberar y comparar la efectividad de diferentes métodos de enseñanza. En este sentido, llevar a cabo este proceso reflexivo podría fortalecer la formación profesional del, ya que las conclusiones podrían justificar los métodos de enseñanza utilizados en su futuro trabajo profesional. Además, estos procesos reflexivos podrían resultar interesantes si se llevan a cabo en colaboración con profesorado en formación, ya que Van Ryzin et al. (2020) encontraron que el aprendizaje cooperativo contribuye de manera positiva a la evolución de la conducta prosocial en los adolescentes, por lo que debería ser un componente central en la formación docente y en el desarrollo profesional.

Finalmente, este estudio presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados. La principal limitación de este estudio ha sido la falta de un grupo de control. De hecho, un grupo de control podría haber servido como referencia para comparar estos resultados. Como resultado, estudios futuros podrían intentar replicar la

metodología de este estudio complementándolo con un grupo de control. Además, la segunda limitación se refiere a la incapacidad de garantizar una relación causal entre las metodologías utilizadas y el desarrollo de la prosocialidad. Como en la gran mayoría de las investigaciones realizadas en las ciencias sociales, los individuos se ven involucrados en un entorno influenciado por una amalgama de variables que tienen repercusiones, en mayor o menor medida, en este caso, en la conducta prosocial. Por lo tanto, garantizar que las metodologías aplicadas sean la causa principal de la falta de desarrollo de la prosocialidad podría resultar en una lectura simplista de la realidad. Por lo tanto, los resultados se centran más en la asociación entre las metodologías y la conducta prosocial que en la causalidad entre las metodologías y la conducta prosocial. Finalmente, la última limitación está vinculada al hecho de que la intervención fue llevada a cabo por diferente profesorado de Educación Primaria y Secundaria, con diferentes antecedentes. Aunque se han cumplido los puntos comunes de las *Actuaciones Educativas de Éxito* por todo el profesorado, es posible que los recursos materiales o espaciales utilizados por el profesorado hayan variado, lo que podría haber llevado a posibles diferencias entre las clases.

A pesar de todas estas limitaciones, se espera que este trabajo sea el inicio de una serie de futuros estudios cuantitativos que contribuyan a arrojar más luz sobre el impacto de las principales *Actuaciones Educativas de Éxito*, como las reuniones dialógicas y los Grupos Interactivos, en la prosocialidad del alumnado.

Conclusiones

Este estudio ha buscado determinar si las *Actuaciones Educativas de Éxito*, como las Tertulias Dialógicas y los Grupos Interactivos, contribuyen al desarrollo de comportamientos prosociales en estudiantes de educación primaria y secundaria. El estudio encontró que después de una intervención de 9 meses utilizando estas *Actuaciones Educativas de Éxito*, ni el alumnado de Educación Primaria ni el alumnado de Educación Secundaria mostraron una mejora significativa en su comportamiento prosocial. Estos resultados contradicen los de estudios cualitativos anteriores que sugerían que estas intervenciones eran efectivas. Basándose en este hallazgo, este estudio recomienda que futuras intervenciones

utilicen un enfoque ampliamente probado científicamente y adaptado a un contexto específico para promover la conducta prosocial antes de considerar una metodología en particular como efectiva. Los resultados sugieren que el profesor debe reflexionar sobre nuevos métodos para desarrollar la conducta prosocial y que la introducción de principios como la sensibilización a los valores prosociales, habilidades de regulación emocional, habilidades de perspectiva y habilidades de comunicación interpersonal, así como la participación de las familias, podrían tener efectos positivos en el desarrollo de la prosocialidad en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria.

Referencias bibliográficas

- Amaro, A., Gómez, T., Marauri, J. (2020). Análisis cualitativo sobre la influencia del voluntariado en las Actuaciones Educativas de Éxito de Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum & Formación del Profesorado*, 24(2), 368-386. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14084>
- Arbel, R., Maciejewski, D.F., Ben-Yehuda, M., Shnaider, S., Benari, B., & Benita, M. (2022). Prosocial behavior and aggression in the daily school lives of early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 1636-1652. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01616-2>
- Balabanian, C., & Lemos, V. (2018). Desarrollo y estudio psicométrico de una Escala para Evaluar Conducta Prosocial en Adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 48(3), 177-188. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.15>
- Blake, P. R., & McAuliffe, K. (2011). "I had so much it didn't seem fair": eight-year-olds reject two forms of inequity. *Cognition*, 120, 215-224. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.04.006>
- Bosworth, K., Espelage, D., & DuBay, T. (1998). A computer-based violence prevention intervention for young adolescents: Pilot study. *Adolescence*, 33(132), 785-796. <https://www.proquest.com/docview/195938156/>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>

- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Gerbino, M., Zuffiano, A., Alessandri, G., Vecchio, G., & Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 386-396. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025414531464>
- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., 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>
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77>
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Tur-Porcar, A., Samper, P., & Opal, D. (2014). The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. *Journal of Adolescence*, 37, 359-366. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.009>
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2010). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 116-124. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025410375921>
- Crocetti, E., Moscatelli, S., Van der Graaff, J., Rubini, M., Meeus, W., & Branje, S. (2016). The interplay of self-certainty and prosocial development in the transition from late adolescence to emerging adulthood. *European Journal of Personality*, 30, 594-607. <https://doi.org/10.1002/per.2084>
- Díez-Palomar, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Dirks, M. A., Dunfield, K. A., & Recchia, H. E. (2018). Prosocial behavior with peers: Intentions, outcomes, and interpersonal adjustment. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 243-264). The Guilford Press.
- Dunfield, K.A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, 958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>

- Dunfield, K.A. & Kuhlmeier, V.A. (2013). Classifying prosocial behavior: children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84, 1766–1776. <https://doi.org/10.1111/cdev.12075>
- Dunfield K., Kuhlmeier, V.A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the Diversity of Prosocial Behavior: Helping, Sharing, and Comforting in Infancy. *Infancy*, 16, 227–247. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646–718). Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L. and Valiente, C. (2018). Emotion-related Self-regulation and Children's Social, Psychological, and Academic Functioning. In K. Shigemasu, S. Kuwano, T. Sato and T. Matsuzawa (Eds.), *Diversity in Harmony – Insights from Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9781119362081.ch14>
- Fehr, E., & Fischbacher, U. (2003). The nature of human altruism. *Nature*, 425, 785–791. <https://doi.org/10.1038/nature02043>
- Foncillas, M., Santiago-Garabieta, M., & Tellado, I. (2020). Análisis de las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria: un Estudio de Caso a través de las Voces & Dibujos argumentados del alumnado. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 205-225. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5645>
- Formosa, M. & Ramis-Salas, M. (2012). El tiempo de aprendizaje más allá del aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 42-44.
- Galindo-Domínguez, H. (2020). *Estadística para no estadísticos. Una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos*. 3Ciencias.
- García-Carrión, R., Martínez, Z., & Villardón, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Revista Padres & Maestros*, 367, 42-47. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>
- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 996-1002. <https://doi.org/10.1177/2F1077800420938879>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson.

- Goldstein, S. E., Boxer, P., & Rudolph, E. (2015). Middle school transition stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences. *Contemporary School Psychology, 19*(1), 21–29. <http://dx.doi.org/10.1007/s40688-014-0044-4>
- Granski, M., Javdani, S., Anderson, V. R., & Caires, R. (2020). A meta-analysis of program characteristics for youth with disruptive behavior problems: The moderating role of program format and youth gender. *American Journal of Community Psychology, 65*(1–2), 201–222. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12377>
- Gross, J.T., Stern, J.A., Brett, S.B., & Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development, 26*(4), 661–678. <https://doi.org/10.1111/sode.12242>
- Hynynen, S. T., Van Stralen, M. M., Sniehotta, F. F., Araújo-Soares, V., Hardeman, W., Chinapaw, M. J., & Hankonen, N. (2016). A systematic review of school-based interventions targeting physical activity and sedentary behaviour among older adolescents. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 9*(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/2F1750984X.2015.1081706>
- Kellner, M. H., Bry, B. H., & Salvador, D. S. (2008). Anger management effects on middle school students with emotional/behavioral disorders: Anger log use, aggressive and prosocial behavior. *Child & Family Behavior Therapy, 30*(3), 215–230. <http://dx.doi.org/10.1080/07317100802275520>
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., Van Sluijs, E. M. F., Andersen, L. B., & Martin, B. W. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: A review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine, 45*(11), 923–930. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090186>
- León-Jiménez, S., Villarejo-Carballido, B., López, G., & Puigvert, L. (2020). Propelling Children's Empathy and Friendship. *Sustainability, 12*(18), 7288. <https://doi.org/10.3390/su12187288>
- Limbos, M. A., Chan, L. S., Warf, C., Schneir, A., Iverson, E., Shekelle, P., & Kipke, M. D. (2007). Effectiveness of interventions to prevent youth violence: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine, 33*(1), 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.02.045>
- López De Aguilera, G., Torras-Gómez, E., García-Carrión, R., & Flecha, R. (2020). The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings. *Language and*

- Education*, 34(6), 583-598. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>
- Luengo-Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., & Caprara, G. V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. *Journal of Personality*, 81, 302–312. <https://doi.org/10.1111/jopy.12001>
- Malti, T., Ongley, S. F., Killen, M., & Smetana, J. (2014). The development of moral emotions and moral reasoning. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. (pp. 163–183). Psychology Press.
- McMahon, S. D., & Washburn, J. J. (2003). Violence prevention: An evaluation of program effects with urban African American students. *Journal of Primary Prevention*, 24(1), 43-62. <https://doi.org/10.1023/A:1025075617356>
- Menting, A. T., de Castro, B. O., & Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 901–913. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.006>
- Mesurado, B., Guerra, P., Richaud, M.C., Rodríguez, L.M. (2019). Effectiveness of Prosocial Behavior Interventions: A Meta-analysis. In P. Gargiulo, H. Mesones Arroyo (eds) *Psychiatry and Neuroscience Update* (pp. 259-271). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95360-1_21
- Ministerio de Educación de Corea. (2018). *Results from the First Student Survey on School Violence*. Ministerio de Educación de Corea. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=75144&lev=0&m=02>
- Muratori, P., Bertacchi, I., Giuli, C., Lombardi, L., Bonetti, S., Nocentini, A., & Lochman, J. E. (2015). First adaptation of Coping Power program as a classroom-based prevention intervention on aggressive behaviors among elementary school children. *Prevention Science*, 16(3), 432–439. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0501-3>
- Nitkowski, D., Petermann, F., Büttner, P., Krause-Leipoldt, C., & Petermann, U. (2009). Behavior modification of aggressive children in child welfare: Evaluation of a combined intervention program. *Behavior Modification*, 33(4), 474–492. <https://doi.org/10.1177%2F0145445509336700>
- Padilla-Walker, L.M., & Carlo, G. (2014). *Prosocial Behavior: A multidimensional approach*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.001.0001>

- Padilla-Walker, L. M., Carlo, G., & Nielson, M. G. (2015). Does helping keep teens protected? Longitudinal bidirectional relations between prosocial behavior and problem behavior. *Child Development, 86*, 1759–1772. <https://doi.org/10.1111/cdev.12411>
- Paulus, M. (2014). The Emergence of Prosocial Behavior: Why Do Infants and Toddlers Help, Comfort, and Share?. *Child Development Perspect, 8*, 77–81. <https://doi.org/10.1111/cdep.12066>
- Paulus, M. (2018). The multidimensional nature of early prosocial behavior: a motivational perspective. *Current Opinion in Psychology, 20*, 111-116. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.09.003>
- Pulido, C. & Zepa, B. (2010). La interpretación de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos, 2*, 295-309. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist, 53*(2), 109–120.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L., & King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22*(2), 74–82. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.109>
- Santiago, F. J. (2017). La Biblioteca Tutorizada como estrategia para fortalecer la gestión escolar & pedagógica. In J. Escamilla (Pres.), *4º Congreso Internacional de Innovación Educativa* (pp. 3146-3154). Tecnológico de Monterrey. <https://ciie.itesm.mx/es/memorias/>
- Shin, J., & Lee, B. (2021). The effects of adolescent prosocial behavior interventions: a meta-analytic review. *Asia Pacific Education Review, 22*, 565-577. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09691-z>
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology, 25*, 114–130. <http://dx.doi.org/10.1177/0829573509357553>
- Ugalde, L., Racionero-Plaza, S., Munté, A., Tellado, I. (2022). Dialogic reconstruction of memories of violent sexual-affective relationships via dialogic gatherings of “Radical Love”. *Children and Youth Services Review, 139*, 106548. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106548>
- Valero, D., Redondo-Sama, G., & Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant

- students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M., & Aguilera-Jimenez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la escuela*, 82, 31-43. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6885>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881-888. <https://doi.org/10.1037/a0034325>
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086-1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
-  Ryzin, M.J., Roseth, C.J., & Biglan, A. (2020). Mediators of Effects of Cooperative Learning on Prosocial Behavior in Middle School. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5, 37-52. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00026-8>
- Villardón, L., García-Carrión, R., Yañez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10(7), 2138. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Villarejo-Carballido, B., Pulido, C.M., De Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. *International Journal of Environmental Research in Public Health*, 16(6), 918. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>
- Wang, S., Zhang, W., Li, D., Yu, C., Zhen, S., & Huang, S. (2015). Forms of aggression, peer relationships, and relational victimization among Chinese adolescent girls and boys: Roles of prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01264>
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3301_11
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An implicit theory of personality intervention reduces adolescent aggression in

response to victimization and exclusion. *Child Development*, 84(3), 970–988. <https://doi.org/10.1111%2Fcdev.12003>

Yoo, H., Feng, X., & Day, R.D. (2013). Adolescents' Empathy and Prosocial Behavior in the Family Context: A Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1858-1872. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9900-6>

Información de contacto: Hector Galindo-Domínguez. Universidad del País Vasco. Facultad de Educación y Deporte, Departamento de didáctica y Organización Escolar. Calle Juan Ibáñez de Santo Domingo, 1, 01006, Vitoria-Gasteiz, España. E-mail: hector.galindo@ehu.eus