



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
Santa María de los Buenos Aires

FACULTA DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

**DISEÑO, DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA
DE INTERVENCIÓN DIGITAL PARA LA PROMOCIÓN DE LAS
CONDUCTAS PROSOCIALES EN ADOLESCENTES**

Tesis para optar al grado académico de Doctor en Psicología de la
Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina

Doctoranda: Lic. María José DISTÉFANO

Directora: Dra. Belén MESURADO

2019

Resumen

El ser humano es un ser social. Pero por el sólo hecho de serlo, no suele velar por el bienestar de su sociedad. El ser humano es un animal gregario, pero muchas veces se deja vencer por su individualidad, egoísmo y narcisismo. Ha pasado tanto tiempo en esta degradación que se han perdido los rastros de sus orígenes y hasta algunos han naturalizado comportamientos que en sí mismos son antinaturales. Los problemas sociales por los que atraviesa la sociedad actual requieren de acciones destinadas a velar por su bienestar, a reducir las conductas desadaptativas, y a promover el respeto y construcción de una sociedad más solidaria y saludable para todos sus miembros.

La adolescencia es una etapa clave en el desarrollo de las personas tanto en lo personal como en lo social. Es una etapa en la que se pueden desarrollar y potenciar múltiples recursos y competencias, como ser el interés social por los demás. Una acción voluntaria destinada a beneficiar a otra persona o grupos de personas es considerada como un factor protector ante la adversidad, como una estrategia para prevenir y afrontar la expresión de la agresividad y la violencia social.

Si bien existen diversos programas con el objetivo de promover la prosocialidad incluso en la Argentina, el aporte de este trabajo es el formato de la intervención que se propone. Lo innovador de esta propuesta es que consiste en una intervención digital, online y autoadministrable. Esto resulta en un recurso familiar para las generaciones de nativos digitales a la vez que facilita el acceso a grandes poblaciones de jóvenes a bajo costo.

Partiendo de la necesidad social existente y de las ventajas que presenta la promoción de las conductas prosociales y el uso de recursos digitales es que el presente estudio se propuso como objetivo general diseñar, desarrollar y estudiar la eficacia de una intervención innovadora y psicoeducativa tendiente a la promoción de las conductas prosociales en adolescentes. Para ello se llevaron a cabo tres estudios. El Estudio 1 abarcó el diseño, el desarrollo y un estudio piloto del programa Hero en que se analizó la aceptación y usabilidad del mismo así como también su eficacia para la promoción de las conductas prosociales en adolescentes. En el Estudio 2 se analizó la eficacia de

la implementación de una versión optimizada de Hero dentro del contexto escolar. Finalmente, el Estudio 3 consistió en la evaluación de eficacia del programa pero esta vez implementado fuera del contexto escolar, desde los hogares de los jóvenes.

Hero, es el primer programa online en español y autoadministrable para promover las conductas prosociales en adolescentes. Consta de cinco módulos en que se trabaja además de la prosocialidad, distintas variables moduladoras como la empatía, la emocionalidad positiva, la gratitud y el perdón. El primer estudio piloto reveló que los jóvenes percibieron que cada uno de sus módulos es efectivo para la promoción de la variable destinada. Así mismo, mostró que Hero es eficaz para promover las conductas prosociales. Por otro lado, en el análisis de aceptación y usabilidad, los adolescentes valoraron positivamente la experiencia de uso de Hero indicando que es fácil de usar, que lo aprendido en él es útil y transferible a sus vidas cotidianas y que lo recomendarían a otros jóvenes. Esto fue complementado con un estudio exploratorio que permitió detectar las mejoras necesarias a realizar en el programa. Los consecuentes estudios de eficacia realizados en dos contextos diferentes, dentro del ámbito escolar y fuera del ámbito escolar, confirmaron la eficacia de Hero para la promoción de las conductas prosociales en especial aquellas hacia extraños. Así como también la promoción de algunas de las variables moduladoras. En cambio Hero no mostró ser eficaz para disminuir las conductas agresivas en ninguno de los estudios.

Para futuras investigaciones, se recomienda replicar los estudios aumentando la cantidad de participantes y contando con un grupo control para poder brindar mayor robustez a los resultados aquí encontrados.

Palabras clave: Conducta prosocial, empatía, gratitud, emociones positivas, perdón, conductas agresivas, tecnología positiva, intervención online, usabilidad.

Agradecimientos

Quiero agradecer principalmente a la Dra. Belén Mesurado por su generosidad, tiempo, apoyo y enseñanza continua a lo largo de todo este proceso. Sin su dirección, experiencia y conocimientos compartidos este proyecto no hubiera sido posible.

Agradezco a la Pontificia Universidad Católica Argentina por recibirme hace muchos años en la carrera de grado, por invitarme luego a ser parte del claustro docente, y finalmente ahora por ofrecerme la posibilidad de realizar mi Doctorado. Mi sincero agradecimiento por brindarme experiencias valiosas, por las enseñanzas ofrecidas y las competencias promovidas.

Quiero agradecer también a la Universidad Austral y especialmente a la Dra. Gabriela Robiolo, a su equipo docente y a los alumnos que con tanta paciencia y dedicación llevaron la ardua tarea de desarrollar el *software*. Sin todos ellos, esta tesis no hubiera existido.

Expreso también agradecimiento a las autoridades de las instituciones educativas que abrieron sus puertas para realizar las primeras implementaciones del programa. Y a cada uno de los adolescentes que voluntariamente fueron parte de este proceso sin dimensionar la importancia de su participación.

Doy las gracias también y especialmente a la Dra. María Cristina Richaud por su tiempo, asesoramiento y juicio crítico a lo largo de este proyecto.

Una inmensa gratitud a mis colegas y amigos, en especial al Dr. Elías Geney Castro, que me han alentado en los momentos difíciles sin dejarme vencer, y por su participación indispensable en distintas partes del proceso de esta tesis.

Finalmente, agradezco a todos mis familiares y amigos que supieron estar, acompañar, alentar y promover que llegue a esta instancia. Gracias a ellos, la labor ha sido más amena y llena de sentido.

Tabla de Contenidos

Resumen	I
Agradecimientos	III
Lista de Tablas	VI
Lista de Figuras	VII
Lista de Apéndices	IIX
Capítulo I: Introducción	1
1.1 Presentación del Problema	2
1.2 Relevancia del Estudio	3
1.3 Propósito.....	4
1.4 Objetivos e Hipótesis	4
1.4.1 Objetivo general	4
1.4.2 Objetivos específicos	4
1.4.3 Hipótesis.....	5
Capítulo II: Marco Teórico	7
2.1 Conducta Prosocial	7
2.2 Variables Moduladoras de la Conducta Prosocial	10
2.2.1 Variables Sociodemográficas	10
2.2.2 Variables Disposicionales	12
2.2.3 Variables Cognitivo-Emocionales	13
2.2.4 Variables Parentales.....	17
2.3 Conductas Prosociales y Conductas Agresivas	19
2.4 Intervenciones Existentes	20
2.5 Intervenciones Innovadoras.....	23
2.6 Aceptación y Usabilidad	26
Capítulo III: Estudio 1. Diseño, Desarrollo y Estudio Piloto	27
3.1 Metodología.....	27
3.1.1 Tipo de investigación.....	27
3.1.2 Participantes	27
3.1.3 Instrumentos	29
3.1.4 Procedimiento General.....	31
<i>Diseño y Desarrollo de la Intervención</i>	31
<i>Intervención Hero, características y estructura</i>	33

3.1.5 Procedimiento en el análisis de los datos.....	46
3.2 Resultados.	47
3.2.1 Resultados del estudio de la eficacia de cada módulo	47
3.2.2 Resultados del estudio de la eficacia del programa	48
3.2.3 Resultados de los estudios de aceptación y usabilidad del programa.....	49
3.3 Discusión.	56
3.3 Limitaciones.	63
Capítulo IV: Estudio 2. Implementación del programa en el contexto escolar	64
4.1 Metodología.....	64
4.1.1 Tipo de investigación.....	64
4.1.2 Participantes.	65
4.1.3 Instrumentos.....	65
4.1.4 Procedimiento.....	68
4.1.5 Procedimiento en el análisis de los datos.....	69
4.2 Resultados.	70
4.3 Discusión.....	77
4.4 Limitaciones.	82
Capítulo V: Estudio 3. Implementación del programa fuera del contexto escolar	83
5.1 Metodología.....	83
5.1.1 Tipo de investigación.....	83
5.1.2 Participantes y procedimiento	83
5.1.3 Instrumentos	84
5.1.4 Procedimiento en el análisis de los datos.....	85
5.2 Resultados	85
5.3 Discusión.....	94
5.4 Limitaciones.	97
Capítulo VI: Conclusiones.....	98
6.1 Conclusiones.....	98
6.2 Limitaciones y Recomendaciones para Futuras Investigaciones	100
Referencias Bibliográficas.....	103
Apéndices	134

Lista de Tablas

Tabla 1	Aceptación y usabilidad de Hero	50
Tabla 2	Recomendación de Hero expresada en porcentajes.	50

Lista de Figuras

Figura 1	Estructura de Hero.	34
Figura 2	Islas de Hero.	35
Figura 3	Elección de Avatar.	36
Figura 4	Maestro Sensei.	36
Figura 5	Isla Empatía. Primera actividad: reconocimiento de miradas.	37
Figura 6	Isla Empatía. Segunda actividad: reconocimiento de emoción expresada en rostros de niños.	37
Figura 7	Isla Gratitud. Libro de Gratitud.	38
Figura 8	Isla Gratitud. Video de Agradecimiento.	39
Figura 9	Isla Emociones Positivas. Ejercicio de Relajación.	40
Figura 10	Isla Emociones Positivas. Lluvia de Palabras.	40
Figura 11	Isla Emociones Positivas. Matriz de Caras.	41
Figura 12	Isla Perdón. Experiencia de ser perdonado.	41
Figura 13	Isla Perdón. Carta de perdón.	42
Figura 14	Isla Compromiso. Video debate.	43
Figura 15	Isla Compromiso. Propuestas solidarias.	43
Figura 16	Cuestionario Final.	44
Figura 17	Medallas ganadas.	45
Figura 18	Puntaje Final.	45
Figura 19	Certificado Hero.	45
Figura 20	Trayectoria de rangos medios de percepción de eficacia de cada módulo en la promoción de las distintas variables.	48
Figura 21	Medias de Conductas Prosociales. Pre-Test y Post-Test. Estudio 1.	49
Figura 22	Opinión General respecto a Hero	51
Figura 23	Qué gustó más de Hero.	52
Figura 24	Qué gustó menos de Hero.	53
Figura 25	En qué ayudó Hero.	54
Figura 26	Cambios Sugeridos.	54
Figura 27	Muestra Estudio 2. Fase A y Fase B.	70
Figura 28	Medias de Empatía. Estudio 2.	71

Figura 29	Medidas de Gratitud. Estudio 2.	72
Figura 30	Medias de Emociones Positivas Estudio 2.	73
Figura 31	Medias de Perdón. Estudio 2.	74
Figura 32	Medias de Conducta Prosocial. Estudio 2.	76
Figura 33	Medias de Agresión. Estudio 2.	76
Figura 34	Muestra Estudio 3. Fase A y Fase B.	86
Figura 35	Medias de Empatía. Pre y Post Test. Estudio 3.	86
Figura 36	Medias de Gratitud. Pre y Post Test. Estudio 3	87
Figura 37	Medias de Emociones Positivas. Pre y Post Test. Estudio 3	88
Figura 38	Medias de Perdón. Pre y Post Test. Estudio 3	88
Figura 39	Medias de Conductas Prosociales. Pre y Post Test. Estudio 3.	89
Figura 40	Medias de Agresión. Pre y Post Test. Estudio 3.	90
Figura 41	Medias de Empatía en los tres tiempos. Estudio 3.	91
Figura 42	Medias de Gratitud en los tres tiempos. Estudio 3.	91
Figura 43	Medias de Emociones Positivas en los tres tiempos. Estudio 3.	92
Figura 44	Medias de Perdón en los tres tiempos. Estudio 3.	93
Figura 45	Medias Conducta Prosocial en los tres tiempos. Estudio 3.	93
Figura 46	Medias de la escala de Agresión en los tres tiempos. Estudio 3.	94

Lista de Apéndices

Apéndice A.a	Hoja de información para el adolescente y padres o responsable a cargo. Estudio 1.	135
Apéndice A.b	Hoja de información para el adolescente y padres o responsable a cargo. Estudio 2.	138
Apéndice A.c	Hoja de información para el adolescente y padres o responsable a cargo. Estudio 3.	142
Apéndice B	Consentimientos del adolescente y de su madre, padre o responsable a cargo	145
Apéndice C	Datos Sociodemográficos	147
Apéndice D	Preguntas al finalizar cada sesión. Percepción de eficacia de cada módulo.	148
Apéndice E	Cuestionario de Prosocialidad hacia diferentes objetivos (Padilla Walker, & Christensen, 2011)	149
Apéndice F	Entrevista Final Semi-Estructurada con el Adolescente - Intervención Hero.	151
Apéndice G	Categorías identificadas en el análisis cualitativo: Ejemplos textuales.	152
Apéndice H	Instrumento de Empatía: Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980,1983)	158
Apéndice I	Escala de Gratitud: Gratitude Questionnaire 6 (CG-6) (McCullough, Emmons, & Tsang, 2002).	159
Apéndice J	Cuestionario de Emociones Positivas. (Oros, 2014).	160
Apéndice K	Escala de perdón. Scale of Forgiveness (Rye, 1998; Rye et al., 2001)	162
Apéndice L	Escala de Agresión. (Caprara & Pastorelli, 1993)	163
Apéndice M	Contacto Escuelas	164

Capítulo I: Introducción

El estudio de las conductas prosociales y cómo fomentarlas es de larga data debido a que son conductas valoradas socialmente, contribuyen al bienestar personal, y participan en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva, saludable y amigable para todos sus miembros. La literatura indica que la conducta prosocial es una variable relativamente maleable, que puede ser fomentada a través de estrategias apropiadas (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006), y que su estimulación en la adolescencia es importante para un desarrollo saludable (Lam, 2013).

En este trabajo se presenta una nueva propuesta de intervención, innovadora y *aggiornada* a las nuevas generaciones y con características que podrían potenciar el alcance y los efectos de las intervenciones existentes. Su nombre es *Hero*.

En este primer Capítulo se describe a continuación la problemática que se aborda, la relevancia de la propuesta que se presenta, el propósito del trabajo, los objetivos y las hipótesis que se desprenden de ellos.

En el Capítulo II se incluye el marco teórico en el que se desarrolla el constructo de Conducta Prosocial y se enumeran diversas variables que cuentan con evidencia empírica en su papel modulador de las conductas prosociales. Luego, como es sabido de la relación de las conductas prosociales con las conductas agresivas, y la influencia de programas existentes en la promoción de las primeras a la vez que en la inhibición de las segundas, se detalla la relación entre ambos tipos de conductas. A continuación, se presentan algunas de las intervenciones existentes para promover la prosocialidad. Y finalmente se presenta el marco de la nueva propuesta, la Tecnología Positiva, y un breve comentario acerca de la importancia del estudio de la aceptación y usabilidad de un nuevo desarrollo digital.

En el Capítulo III se presenta el Estudio 1 que abarca el diseño, el desarrollo y un estudio piloto del programa Hero.

En el Capítulo IV se aborda el Estudio 2 que estudia la eficacia de la implementación de una versión optimizada de Hero dentro del contexto escolar.

En el Capítulo V se describe el Estudio 3 que incluye la evaluación de eficacia del programa pero esta vez implementado fuera del contexto escolar.

Finalmente en el Capítulo VI se presentan las conclusiones generales de todos los estudios integrando sus resultados, las limitaciones presentadas y las recomendaciones futuras.

1.1 Presentación del Problema

En los últimos años en la Argentina, como en otras sociedades de América Latina, han crecido los índices de violencia (Dirección Nacional de Gestión de la Información Criminal, 2016) y consumo de sustancias (Ministerio de Seguridad de la Nación, 2016). Estos problemas sociales, junto con otros, requieren de urgentes acciones destinadas a disminuir la frecuencia de conductas desadaptativas y promover a la vez conductas positivas que permitan la construcción de una sociedad más solidaria y saludable para todos sus ciudadanos. La adolescencia es una etapa en la que se pueden desarrollar y potenciar múltiples recursos y competencias (Lerner, Almerigi, Theokas & Lerner, 2005; Roth & Brooks-Gunn, 2003) de aquí que sea una etapa clave de la vida para fomentar el interés social por los demás (Padilla-Walker, Carlo, & Memmott-Elison, 2018).

Una conducta positiva para el desarrollo de los jóvenes y con impacto positivo en su entorno social es la conducta prosocial, definida como una acción voluntaria destinada a beneficiar a otra persona o grupos de personas (Eisenberg et al., 2006; Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015; Lam, 2013). La conducta prosocial es considerada como un factor protector ante la adversidad, como una estrategia para prevenir y afrontar la expresión de la agresividad y la violencia social (Lemos, 2009). A nivel individual, los estudios muestran que las conductas prosociales promueven la internalización de valores (Padilla-Walker & Fraser, 2014); la aceptación e integración de la diversidad (Caprara, Alessandri & Eisenberg, 2012); protegen del surgimiento de conductas desadaptativas (Mesurado, 2014; Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Sulik, 2013) y del consumo de sustancias (Carlo, Crockett, Wilkinson, & Beal, 2011); e intensifican el sentido de trascendencia realzando el sentido de la propia existencia (Van Tongeren, Green, Davis, Hook, & Hulse, 2015). A nivel social, correlaciona positivamente con el desarrollo de habilidades sociales favoreciendo la integración a la comunidad y la adaptación psicosocial en niños y adolescentes (Lam, 2013, Mestre, 2014a); e inhiben las conductas agresivas y la delincuencia (Carlo et al., 2014; Mestre, Samper, & Frías Navarro, 2002; Padilla-Walker, Carlo, & Nielsen, 2015; Penner, Dovidio, Piliavin & Schoeder, 2005; Richaud, Mesurado, & Kohan Cortada, 2012). La prosocialidad no es algo que se pueda imponer sino más bien promover e incentivar. De allí que es importante promoverla en niños y adolescentes para fomentar un desarrollo saludable y positivo (Lam, 2013; Luengo Kanacri, 2011).

En distintos países se han diseñado programas con el objetivo de promover las conductas prosociales en niños y adolescentes. Y si bien en los últimos años ha crecido el interés en este campo aún siguen resultando escasos (Mesurado, Guerra, Richaud & Rodríguez, 2019). A su vez, estos programas comparten la particularidad de ser presenciales lo cual presenta algunas dificultades de rentabilidad y alcance, requiriendo la participación de agentes capacitados que los coordinen; haciéndose dificultosa su aplicación a poblaciones masivas y de distintas regiones.

1.2 Relevancia del Estudio

Si bien existen diversos programas presenciales y grupales que abordan la promoción de la prosocialidad incluso en la Argentina, el aporte de este trabajo es el formato de la intervención. Existe un movimiento en el campo de la psicología que impulsa la inclusión de los nuevos recursos tecnológicos en sus acciones, en especial al tratarse de intervenciones de baja intensidad y promoción del bienestar (Botella et al., 2012; Kazdin & Blase, 2011; Norcross, Pfund, & Prochaska, 2013).

Lo innovador de esta propuesta es que consiste en una intervención con formato digital, online y autoadministrable que facilita el acceso a grandes poblaciones de jóvenes. La intervención digital está al alcance de todos pudiéndose acceder a ella en cualquier momento y en cualquier lugar, con sólo contar con una clave de acceso, conexión a internet, y un dispositivo con acceso a la misma. Una intervención online y disponible las veinticuatro horas los siete días de la semana brinda la posibilidad de lograr mayor alcance en la promoción de las conductas prosociales sorteando barreras espacio temporales; e incluso a menor costo y esfuerzo (Martínez-Martí, Avia, & Hernández-Lloreda, 2014; Morris & Picard, 2014; Rose, 2014).

Por otra parte, los jóvenes de las nuevas generaciones se encuentran desde su nacimiento rodeados de dispositivos tecnológicos e inmersos en la conectividad a internet; están atravesados por la tecnología en sus modos de comunicarse, relacionarse, entretenerse, y aprender (Lamas, 2010). Es por esto que el formato digital de la intervención ofrece un recurso *aggiornado* a las modalidades comunicacionales de los jóvenes de hoy en día, y con potencial para fomentar su entusiasmo y mantener la adherencia.

1.3 Propósito

Partiendo de la necesidad social existente y de las ventajas que presenta la promoción de las conductas prosociales y el uso de recursos digitales es que el presente estudio se propuso diseñar, desarrollar y estudiar la eficacia de una intervención psicoeducativa innovadora tendiente a facilitar la toma de conciencia social y aumentar consecuentemente las conductas prosociales en adolescentes.

1.4 Objetivos e Hipótesis

1.4.1 Objetivo general

Diseñar, desarrollar y estudiar la eficacia de un programa de intervención digital autoadministrable para la promoción de conductas prosociales en adolescentes.

Para el abordaje del objetivo general se desarrollaron tres estudios. Por un lado el diseño, desarrollo y testeo de la intervención (Estudio1). Y por otro lado, la evaluación de su eficacia en distintos ámbitos de aplicación, en el contexto escolar (Estudio 2) y fuera del contexto escolar (Estudio 3).

1.4.2 Objetivos específicos

Estudio 1. Diseño, desarrollo y estudio piloto de la intervención

1. Diseñar y desarrollar una intervención digital para la promoción de conductas prosociales en adolescentes.
2. Analizar la impresión de los adolescentes respecto a la eficacia de cada módulo del programa.
3. Estudiar la eficacia del programa para estimular la prosocialidad en adolescentes.
4. Explorar la aceptación y percepción de usabilidad del programa por parte de los adolescentes.

Estudio 2. Implementación en contexto escolar

1. Determinar la eficacia del programa Hero (con un diseño pre-test, post-test y mantenimiento), implementado en el contexto escolar, para promover la prosocialidad, la empatía, la gratitud, las emociones positivas y el perdón.
2. Estudiar la eficacia del programa Hero, implementado en el ámbito escolar, para inhibir conductas agresivas.

Estudio 3. Implementación fuera del contexto escolar

1. Determinar la eficacia del programa Hero (con un diseño pre-test, post-test y mantenimiento), implementado fuera del ámbito escolar, para promover la prosocialidad, la empatía, la gratitud, las emociones positivas y el perdón.
2. Estudiar la eficacia del programa Hero, implementado fuera del ámbito escolar, para inhibir conductas agresivas.

1.4.3 Hipótesis

Estudio 1. Diseño, desarrollo y estudio piloto

1. Se espera que los adolescentes perciban que cada módulo es eficaz para la promoción de las distintas variables (empatía, gratitud, emocionalidad positiva, perdón y prosocialidad), mostrando éstas una trayectoria creciente a lo largo de la intervención.
2. El programa Hero es eficaz para promover la prosocialidad en los adolescentes hacia los amigos, la familia y los extraños.
3. Los adolescentes valorarán positivamente la experiencia de uso del programa Hero, indicando que es fácil de usar, que lo aprendido en él es útil y transferible a sus vidas cotidianas y que lo recomendarían a otros jóvenes.

Estudio 2. Implementación en contexto escolar

1. El programa Hero aplicado desde la escuela es eficaz para promover la empatía, la gratitud, las emociones positivas, el perdón y la prosocialidad en adolescentes. Y sus resultados se mantendrán constantes evaluados tres meses después de haber finalizado la intervención.

2. La intervención Hero aplicada desde la escuela es eficaz para inhibir conductas agresivas en los adolescentes. Y sus resultados se mantendrán constantes evaluados tres meses después de haber finalizado la intervención.

Estudio 3. Implementación fuera del contexto escolar

1. El programa Hero aplicado desde el hogar es eficaz para promover la empatía, la gratitud, las emociones positivas, el perdón y la prosocialidad en adolescentes. Y sus resultados se mantendrán constantes evaluados tres meses después de haber finalizado la intervención.
2. La intervención Hero utilizada desde el hogar es eficaz para inhibir conductas agresivas en los adolescentes. Y sus resultados se mantendrán constantes evaluados tres meses después de haber finalizado la intervención.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Conducta Prosocial

La conducta prosocial se describe tradicionalmente como todo acto voluntario y positivo con intención de ayudar o beneficiar a otra persona o grupo (Eisenberg et al. 2006; Eisenberg et al., 2015). Los términos conducta prosocial, conducta de ayuda y altruismo suelen utilizarse indistintamente cuando se hace referencia a la implicación prosocial pero es fundamental distinguirlos (Lam, 2013). El concepto más amplio es el de conductas de ayuda que abarca todo tipo de apoyo interpersonal. En tanto, la conducta prosocial es una acción orientada a beneficiar a otra persona que conlleva necesariamente una participación voluntaria (Bierhoff, 2002; Lam, 2013; Mestre, 2014a). Donar, compartir, ayudar, o asistir a alguien, siempre y cuando sean voluntarias, son consideradas conductas prosociales; en tanto actividades rentadas en el sector de servicios o asistenciales son excluidas (Bierhoff, 2002). Altruismo es otro concepto que a veces se suele usar como sinónimo de conducta prosocial pero que tiene sus diferencias. Es un tipo específico de conducta prosocial, aquellas que son desinteresadas y motivadas intrínsecamente por una preocupación por el otro, por valores internalizados, o simpatía (Bierhoff, 2002; Eisenberg & Mussen, 1989). En el altruismo la atención está depositada en el otro, en la necesidad del otro, en encontrarle soluciones, en su bienestar; sin expectativa de recibir nada a cambio (aparte de sentir que se ha hecho una obra de bien) (Lam, 2013). El altruismo es entonces un tipo de conducta prosocial pero no toda conducta prosocial es altruista, ello dependerá de la motivación del sujeto. El comportamiento prosocial, implique motivación altruista o no, siempre es positivo ya que incluye diversas conductas dirigidas hacia otro como la solidaridad, la cooperación, o el consuelo (Mesurado, 2014).

Existen distintas maneras de conceptualizar las conductas prosociales. Por un lado, se la puede considerar y evaluar como un todo único y global: se es, o no se es prosocial (Caprara, & Pastorelli, 1993). Desde esta perspectiva se consideran las tendencias personales a comportarse de una manera prosocial sin tener en cuenta que existen diferentes tipos de comportamiento prosocial (tales como la ayuda desinteresada, la cooperación o el intercambio), ni que pueden corresponder a diferentes tipos de motivaciones (por ejemplo, intrínseca o extrínseca) (Carlo & Randall, 2002).

Por otro lado, desde una perspectiva multidimensional se consideran distintas características de las conductas prosociales como ser la motivación (Carlo & Randall, 2002) o el contexto relacional (Padilla-Walker, Dyer, Yorgason, Fraser, & Coyne, 2015).

En cuanto a la motivación, los comportamientos prosociales pueden estar motivados por factores intrínsecos o extrínsecos; egoístas o altruistas. Pueden estar desencadenados por diversas razones como ser la esperanza de recibir una recompensa ya sea material o emocional; la búsqueda de aprobación social; el deseo de aliviar estados emocionales propios negativos; el cumplir principios morales internalizados; o la compasión hacia el otro (Boxer, Tisak, & Goldstein, 2004; Carlo & Randall, 2002). Las distintas motivaciones podrían agruparse en cuatro categorías que no necesariamente son excluyentes entre sí: altruista, anónima, pública y sensible (Richaud et al., 2012).

Las conductas con motivación altruista son conductas voluntarias de ayuda motivadas principalmente por la preocupación de las necesidades y el bienestar de los demás; por el deseo principal de ayudar a otros. Es una conducta desinteresada, que busca el beneficio del otro sin recompensa alguna, aunque incluso ello implique un costo importante para uno mismo (Carlo & Randall, 2002; Eisenberg & Fabes, 1990; Richaud et al., 2012). Las motivaciones principales de este tipo de comportamiento son la simpatía y las normas o principios internalizados (Carlo & Randall, 2002). La simpatía surge como respuesta empática ante la percepción y comprensión del estado emocional de otra persona, como preocupación o pesar por el otro y despierta el deseo de aliviar su malestar (Eisenberg & Fabes, 1998). Las normas y los principios de ayuda internalizados están relacionados con el razonamiento moral que se desarrolla evolutivamente, y con un sentido de responsabilidad que mueve a comportarse según esos propios principios (Blasi, 1980; Carlo, Eisenberg, & Knight, 1992; Colby, & Kohlberg, 1987; Fabes, Carlo, Kupanoff, & Laible, 1999; Kohlberg & Candee, 1984).

Las conductas prosociales anónimas son aquellas que se llevan a cabo sin que se revele el autor de la misma como ser una donación anónima (Carlo, & Randall, 2002; Samper García, 2014), y están relacionadas con la empatía y el razonamiento moral prosocial internalizado (Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003).

Los comportamientos prosociales públicos son aquellos que se llevan a cabo ante espectadores (o con el fin de que se conozcan públicamente) y con el objetivo de recibir algún tipo de reconocimiento o recompensa como ser aprobación o respeto y así

fortalecer su autoestima (Carlo & Randall, 2002). A diferencia de las conductas altruistas, las públicas suelen contar con motivaciones hedonistas, orientadas no hacia la otra persona sino hacia uno mismo, hacia la búsqueda de aprobación (Carlo & Randall 2002); y suelen contar con algún reforzador externo para llevarse a cabo como evitar un castigo o recibir una recompensa (Richaud et al., 2012).

Un cuarto tipo de conducta prosocial son las sensibles (Richaud et al., 2012), aquellas que aparecen como respuesta ante una intensa demanda externa como un pedido explícito, una situación delicada de crisis, o un estado emocional intenso y negativo de alguien (Carlo & Randall 2002). Este tipo de conductas cuenta con claras motivaciones externas, los estados de extremo malestar de otras personas (Richaud et al., 2012).

Hasta aquí se han descrito distintos tipos de conductas prosociales teniendo en cuenta la motivación subyacente. Como se ha mencionado anteriormente, también pueden considerarse los distintos contextos relacionales en que se da el comportamiento (Padilla-Walker, Dyer, et al., 2015). Desde esta perspectiva la tendencia prosocial puede variar según sea el tipo de relación existente entre el agente benefactor y el receptor. La manera de comportarse se ve influenciada y varía según quien sea el beneficiario: un familiar, un amigo, o un extraño (Eisenberg, 1983; Padilla-Walker & Christensen, 2011; Padilla-Walker, Dyer, et al., 2015). Padilla-Walker y Christensen (2011) sostienen que las conductas prosociales son más frecuentes con familiares, luego con amigos y en menor medida con extraños. Algunos sostienen que existe una tendencia a ayudar más a quienes se tiene cerca, es decir amigos o miembros de la familia (Amato, 1990; Bigelow, Tesson, & Lewko, 1992; Eisenberg, 1983), como intento de mantener o fortalecer la relación (Chapman, Zahn-Waxler, Cooperman, & Iannotti, 1987). En tanto no existe tal motivación al tratarse de una persona más lejana (Padilla-Walker & Christensen, 2011). Mientras que la ayuda a personas del círculo íntimo está influenciada por factores relacionales (Padilla-Walker, Carlo, et al., 2018), ayudar a extraños suele estar asociado más a factores disposicionales como los rasgos de personalidad que ayudan a identificar las situaciones de necesidad de los otros (Padilla-Walker & Fraser, 2014). Esta perspectiva centrada en el aspecto relacional ubica en segundo plano a los aspectos disposicionales. Pues considera que el tipo de vínculo es lo que condiciona en mayor medida el comportamiento. Por ejemplo, la ayuda a familiares estaría mediada más por la intención de cuidar y mantener el vínculo (siempre

que el vínculo sea positivo) que por la empatía y la autoregulación, variables que sí correlacionan positiva y significativamente con la conducta prosocial ante extraños (Padilla-Walker, Carlo, et al., 2018; Padilla-Walker & Christensen, 2011).

2.2 Variables Moduladoras de la Conducta Prosocial

El desarrollo de las conductas prosociales está asociado a una gran gama de variables. El estudio de las mismas es de larga data y arroja múltiples resultados. En los últimos años se han desarrollado muchas investigaciones con el objetivo de identificar factores vinculados a la promoción de la conducta prosocial y a la prevención de las conductas agresivas. Si bien hay evidencia de que existen diferencias transculturales respecto a los niveles de conductas prosociales reportadas (Lam, 2013), algunos mecanismos y procesos psicológicos que las favorecen podrían ser comunes a todas ellas (Arias Gallegos, 2015; Ding & Lu, 2016; Mesurado, et al. 2014). Las investigaciones revelan que existen diversas variables que intervienen en las conductas prosociales como ser sociodemográficas, disposicionales, cognitivo-emocionales y contextuales. A continuación se describen los hallazgos más relevantes.

2.2.1 Variables Sociodemográficas

Género: Si bien no hay consenso respecto al rol del género en las conductas prosociales (Lam, 2013; Martí-Vilar & Lorente-Escriche, 2010; Vecchione & Picconi, 2005), diversos estudios muestran que las mujeres presentan una mayor tendencia hacia las conductas prosociales que los varones (Álvarez Cabrera, Carrasco Gutiérrez, & Fustos Mutis, 2010; Calvo, Martorell Pallás, & González Barrón, 2001; Dávila, Finkelstein & Castiene, 2011; Redondo-Pacheco, Rangel-Noriega, & Luzardo-Briceño, 2016; Tur, Llorca, Malonda, & Mestre, 2016). Las mujeres son descritas como más expresivas, empáticas, generosas e interesadas en el bienestar de los otros; más que los varones quienes suelen ocupar roles enérgicos, competitivos y dominantes, lo cual entorpece el desarrollo de sus conductas prosociales (Dávila et al., 2011; Tur et al., 2016). Así mismo el rol femenino se asocia a una tendencia a cuidar de otros en especial en relaciones cercanas, y se asocia con conductas prosociales con demandas empáticas, de cuidado y/o entendimiento emocional; en tanto que el rol masculino se identifica con

conductas prosociales físicas, de desafío o gestos de caballerosidad (Auné, Abal, & Attorresi, 2015; Wood & Eagley, 2010).

Edad: Si bien existe una tendencia estable en relación a la manifestación de conductas prosociales a lo largo de la infancia y la adolescencia (Flynn, Ehrenreich, Beron, & Underwood, 2015; Nantel-Vivier et al. 2009; Zimmer-Gembeck, Geiger, & Cric, 2005), las investigaciones revelan que las conductas prosociales no son estáticas en el tiempo sino que tienden a variar según la edad. La existencia de un factor evolutivo en el desempeño de las conductas prosociales indicaría que a mayor edad, mayor expresión de conductas prosociales (Eisenberg & Fabes, 1998; Midlarsky, 1991; Sandoval, 2006), en especial cuando se tiene en consideración su relación con el desarrollo del razonamiento moral (Fabes et al., 1999). Por su parte, Padilla-Walker, Dyer, et al. (2015) sostienen que suele haber un aumento de las conductas prosociales durante la adolescencia advirtiendo que según el *target* de dicha conducta, distinto el momento de la adolescencia (temprana, media, tardía) en que se da el incremento. Sin embargo, otros estudios revelan que tienden a disminuir levemente en la temprana adolescencia para luego volver a ascender (Carlo, Padilla-Walker, & Nielsen, 2015; Carlo, Crockett, Randall, & Roesch, 2007).

Contexto socioeconómico: En cuanto a la relación entre el contexto socioeconómico y las conductas prosociales, es difícil encontrar consenso (Luengo Kanacri, 2011). Algunos estudios indican que individuos de clases sociales bajas son más generosos, caritativos, confiables y colaboradores que aquellos de clases altas, debido a su compromiso con valores equitativos, y sentimientos de compasión (Piff, Kraus, Côté, Hayden Cheng, & Keltner, 2010). Sin embargo, diversos estudios revelan cierta relación entre los niveles socioeconómicos bajos de las familias y escasas conductas prosociales en sus miembros adolescentes (Álvarez Cabrera et al., 2010, Luengo Kanacri, 2011; Lichter, Shanahan, & Gardner, 2002). Desde esta perspectiva, la pobreza y los bajos niveles de educación de las familias afectan negativamente la implicación social (Lichter et al., 2002) y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de sus integrantes (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). En tanto que otros estudios dan cuenta de que a mayor condición socio-económica, mayor orientación social (Álvarez Cabrera et al., 2010; Berkowitz & Friedman, 1967; Guinote, Cotzia, Sandhu, & Siwa, 2015).

Contexto cultural y social: Las normas y valores culturales condicionan las formas y rangos de conductas prosociales en su población (House et al., 2013; Klein, Grossmann, Uskul, Kraus, & Epley, 2015; Lam, 2013). El entorno escolar, las circunstancias de cada uno, la familia, la presencia o ausencia de oportunidades, explican en parte también las conductas prosociales de los jóvenes (Hoglund & Leadbetter, 2004; Lam, 2013).

2.2.2 Variables Disposicionales

Factores Biológicos: Se ha estudiado y encontrado influencia de los factores genéticos en la conducta prosocial, sin embargo aún faltan estudios que identifiquen y expliquen qué genes específicos están involucrados en las diferencias individuales y cómo operan los procesos cerebrales (Hur & Rushton, 2007; Israel, Hasenfratz & Knafo, 2015; Knafo & Markovitch, 2015; McLellan & Youniss, 2003; Meyer-Lindenberg, Domes, Kirsch & Heinrichs, 2011; Rushton, 2004; Scourfield, John, Martin, & McGuffin, 2004; Tost et al., 2010; Walter, 2012). Estudios acerca de la relación e influencia de factores biológicos y ambientales -específicamente familiares- en el desarrollo de conductas prosociales a lo largo la infancia y adolescencia revelan que ambos factores comparten similar relevancia aunque con leves modificaciones en el peso de cada uno a lo largo del desarrollo (Fortuna & Knafo, 2014; Hur & Rushton; Knafo & Plomin, 2006; Knafo & Markovitch, 2015; Scourfield et al., 2004).

Rasgos de Personalidad: Existen rasgos de personalidad positivos que promueven las conductas prosociales (Eisenberg et al., 2015) y hasta algunos autores hacen referencia a una personalidad prosocial (Finkelstein, Penner, & Brannick, 2005). Entre los rasgos que potencian las conductas prosociales se encuentran la asertividad, la sociabilidad, la simpatía y la gregariedad; el narcisismo no patológico, el desarrollo de valores morales, y la identidad moral (Barry & Kauten, 2014; Ding et al., 2018;

Eisenberg, Cameron, Tryon, & Dodez, 1981; Kauten, & Barry, 2016; Matsuba, Hart, & Atkins, 2007; McGinley, Lipperman-Kreda, Byrnes, & Carlo, 2010; Penner, 2002).

2.2.3 Variables Cognitivo-Emocionales

Juicio moral y elevación moral: Los estudios no concuerdan respecto a la relación entre juicio moral y conductas prosociales (Eisenberg, 1986; Carlo, 2005; Urquiza & Casullo, 2006; Walker, 2004). Ding et al. (2018) sostienen que esto responde a la limitación de la motivación cognitiva ya que, según ellos, la conciencia moral no basta para que una persona actúe prosocialmente. Sin embargo, sí lo hará cuando se logra vencer el *gap* entre los valores morales y el comportamiento. Y ello se consigue gracias a la emoción moral de la elevación (Ayal, Gino, Barkan, & Ariely, 2015; Ding et al., 2018). La elevación moral es una de las emociones morales positivas que surge de observar a alguien realizar un acto virtuoso y que motiva a actuar prosocialmente deseando convertirse en una mejor persona (Haidt, 2003; Keltner, & Haidt, 2003; Silvers & Haidt, 2008).

Emociones: Como la elevación recientemente mencionada, las emociones juegan un papel importante en el desarrollo de valores y motivaciones prosociales. Según Baumeister y Lobbestael (2011) las emociones positivas suelen estar asociadas con el desarrollo y el fortalecimiento de vínculos sociales positivos, mientras que las emociones negativas están relacionadas con vínculos sociales dañinos, disruptivos y amenazantes. Múltiples estudios apoyan la conclusión de la influencia favorable de las emociones positivas en el desarrollo de las conductas prosociales (Aknin, Van de Vondervoort, & Hamlin, 2018; Hendrie & Lemos, & 2011; Oros, 2014; Oros, & Fontana Nalesso, 2015; Piff, Dietze, Feinberg, Stancato, & Keltner, 2015; Richaud & Mesurado, 2016; Rodríguez, Mesurado, & Moreno, 2018). Si bien fenomenológicamente son distintas entre sí, todas las emociones positivas contribuyen al desarrollo de recursos psicológicos, físicos y sociales colaborando con la realización de metas personales y colectivas (Fredrickson, 2001, 2002; Oros, 2011). Dos de las emociones positivas más frecuentes son la serenidad y la alegría (Oros, 2014). Por su parte, la experimentación de alegría aumenta la probabilidad de participar en conductas prosociales (Aknin, Dunn, & Norton, 2012); en tanto la serenidad es un estado que

favorece el control de los impulsos, la disciplina, las conductas prosociales y disminuye las conductas agresivas beneficiando de este modo las interacciones sociales (Cuello & Oros, 2014; Oros, 2008; Richaud de Minzi & Oros, 2009).

Las emociones positivas se asocian con las conductas prosociales tanto en mujeres como en varones siendo en éstos más importantes las vinculadas a la resonancia afectiva con un otro por sobre las experimentadas aisladamente (Richaud & Mesurado, 2016). Las mujeres tienden a experimentar más simpatía y alegría que los varones (Hendrie & Lemos, 2011; Oros, 2010); no encontrándose consenso en cuanto a la diferencia entre los sexos en relación a la serenidad (Oros, 2014b). Por otra parte, tampoco se ha encontrado acuerdo en cuanto a las diferencias en la emocionalidad positiva según la edad (Giqueaux, 2009; Hendrie & Lemos, 2011; Oros, 2014; Oros & Fontana Nalesso, 2015), aunque Oros ha identificado diferencias respecto a los motivos de la misma en distintas edades (2010, 2014).

Empatía: La empatía podría ser entendida como una expresión de la implicación prosocial en tanto que sentir empatía por la persona que necesita ayuda alimenta la motivación para la conducta de ayuda (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007). Es así que diferencias en la empatía se relacionan con diferencias en las conductas prosociales (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007; Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court, 1995; Eisenberg & Fabes, 1990; Samper García, 2014).

La empatía es un constructo multidimensional que implica un componente cognitivo -la capacidad de comprender los pensamientos y sentimientos de otra persona - y un componente emocional -la habilidad de sentir con el otro lo que éste está experimentando -, sin perder la discriminación entre el propio yo y el de los demás (Davis, 1983). Ambos aspectos de la empatía (toma de perspectiva y preocupación empática, respectivamente) mostraron una relación positiva con las conductas prosociales (Davis, Carlo, Streit, & Crockett, 2018) convirtiéndose la empatía en una variable predictora de ellas (Carlo et al., 2012; Davis et al., 2018; Mesurado, 2014; Mesurado, Richaud, & Rodríguez, 2018; Mestre et al., 2002; Moreno & Fernández, 2011; Oros & Fontana Nalesso, 2015; Padilla-Walker, Carlo, et al., 2018; Richaud de Minzi, 2014; Richaud & Mesurado, 2016; Telle & Pfister, 2016; Tur, Mestre, & del Barrio, 2004; Tur, Llorca, Malonda, Samper, & Mestre, 2016). Un estudio reciente reveló que el componente emocional mantiene mayor relación con las conductas

prosociales ante amigos y familiares, en tanto que ante extraños lo hace el componente cognitivo (Mesurado, Richaud, et al., 2018).

Si bien la empatía predomina en las mujeres en distintas edades (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Garaigordobil & Maganto, 2011; Sánchez-Queija, Oliva, & Parra, 2006), es el componente afectivo el que está más asociado a la respuesta empática en las mujeres en tanto que el componente cognitivo lo está a los varones (Oros & Fontana, 2013). Durante la infancia no aumenta la capacidad empática, pero sí lo hace en la adolescencia aunque sólo en las mujeres (y de manera significativa entre los 13 y 15 años) (Garaigordobil & Maganto, 2011); incrementándose la diferencia de género a medida que aumenta la edad (Calvo, Martorell Pallás, & González Barrón, 2001; Garaigordobil & Maganto, 2011; Mestre, Samper, Frías, & Tur, 2009; Sánchez-Queija et al., 2006).

Prosocial Flow: El *flow* prosocial es un estado mental positivo experimentado mientras se realizan actividades prosociales. Implica aspectos cognitivos y afectivos: la aptitud de percibir la necesidad de otro, y el sentirse capaz de dar respuesta a la misma (Mesurado & Richaud, 2017). Si bien se experimenta mientras se realizan actividades prosociales, a su vez también es un importante predictor y promotor de conductas prosociales futuras (Mesurado, Richaud, et al., 2018).

Gratitud: Existe evidencia empírica que avala una relación positiva entre la gratitud y las conductas prosociales (Cuello, 2012, 2015; Froh, Bono, & Emmons, 2010; Grant & Gino, 2010; Kim & Lie, 2013; Tian, Chu, & Huebner, 2016). La gratitud suele conceptualizarse como una emoción positiva resultante del reconocimiento de la bondad de un agente externo y de los beneficios recibidos (Emmons, 2008; McCullough, Emmons, & Tsang, 2002). Pero también es una de las fortalezas de carácter descritas por Peterson y Seligman (2004) que consiste en ser consciente y no dar por sentado las cosas buenas que suceden, expresando siempre el agradecimiento por ellas (Seligman 2011). Suele identificarse en el intercambio social pero también puede experimentarse a un nivel más amplio, transpersonal o trascendente (Cuello & Oros, 2016). La gratitud tiene fuertes implicancias morales ya que ayuda al beneficiario a la toma de conciencia de la acción prosocial recibida (barómetro moral) y motiva a obrar de la misma manera (motivador moral); a la vez que refuerza positivamente al benefactor por lo realizado (reforzador moral) (McCullough, Kilpatrick, Emmons, &

Larson, 2001). Asociada al bienestar, a la satisfacción con la vida y al apoyo social (Bono & Froh 2009; Froh, Yurkewicz & Kashdan, 2009; Sheldon & Lyubomirsky, 2006), también ha revelado su impacto positivo en la promoción de conductas prosociales (Cuello, 2012, 2015; Ma, Tunney, & Ferguson, 2017; McCullough et al., 2001). La persona agradecida desarrollará más posibilidades de concretar conductas prosociales como manera de retribuir su agradecimiento (Oros, 2014), ya sea al benefactor, a un tercero o a la sociedad en general. Aunque un estudio reciente reveló que esta tendencia retributiva será mayor hacia familiares y amigos (Exline, Lisan, & Lisan, 2012). Froh et al., (2010) describen la gratitud como un estado positivo que da lugar al dar en cadena. Es decir, luego de recibir algo se “pasa el regalo” a otro mediante una acción positiva, convirtiéndose así en un enlace clave en la dinámica entre recibir y dar. De aquí que juegue un rol importante en la promoción de las conductas prosociales.

La expresión de gratitud se va modificando y sofisticando con la edad, de más concreta y egoísta a más espiritual y vincular (de Lucca Freitas, Minghelli Pieta, & Tudge, 2011); encontrándose también diferencias en los motivos de agradecimiento conforme se crece: de agradecer actividades lúdicas y recreativas, se va desplazando a posesiones materiales y vínculos interpersonales (Oros, Schulz & Vargas, 2015). Si bien no se encontraron diferencias significativas en las expresiones de gratitud entre varones y mujeres en estudios en Brasil y EEUU (Freitas et al., 2011; Froh et al., 2009), un estudio con niños argentinos de entre 9 y 13 años reveló diferencias significativas entre los sexos siendo las mujeres las que obtuvieron puntajes mayores (Cuello & Oros, 2016).

Perdón: Estudios revelan que las personas que tienen una mayor tendencia a perdonar son más propensas a realizar conductas prosociales (Van der Wal, Karremans, & Cillessen, 2014) como donaciones a obras de caridad, o a participar en actividades de voluntariado (Karremans, Van Lange, & Holland, 2005). Incluso algunos autores consideran que el “perdón es un acto prosocial” (Tsuang, Eaves, Nir, Jerskey, & Lyons, 2005, p. 247). La relación entre el perdón y la prosocialidad puede analizarse desde distintas perspectivas: la necesidad de contar con habilidades prosociales para el ejercicio del perdón (van der Wal, Karremans, & Cillessen, 2018); el impacto potenciador de las conductas prosociales en quien perdona (Eaton & Struthers, 2006; Karremans & Van Lange, 2009; Han, 2015; Riek & DeWit, 2018; Van der Wal et al.,

2014, 2018); y los efectos en las intenciones pro-relacionales de quien es perdonado (Mooney, Strelan, & McKee, 2016).

La edad juega un rol importante en la capacidad de perdonar ya que ésta tiende a aumentar a lo largo del desarrollo (Maltby, Day, & Barber, 2005; Wade, Hoyt, Kidwell, & Worthington, 2013). Llegada la adolescencia, la predisposición a perdonar decrece alcanzando su nivel más bajo entre los 13 y 14 años para luego volver a incrementarse en la adolescencia tardía (Girard & Mullet, 2012; Rana, Hariharan, Nandinee, & Vincent, 2014). En cuanto a la relación entre la capacidad de perdón y el sexo, Miller, Worthington y McDaniel (2008) han encontrado que las mujeres son algo más indulgentes que los varones (efecto pequeño a moderado), aunque en general los estudios no revelan diferencias significativas entre los sexos (Fehr, Gelfand, & Nag, 2010; Rana et al., 2014; Toussaint & Webb, 2005).

Otros: En las conductas prosociales también intervienen procesos como la percepción, la interpretación y la evaluación de las situaciones; el desarrollo cognitivo, la toma de perspectiva: la regulación emocional; la expectativa de autoeficacia y los valores, entre ellos los de autotranscendencia (Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012; Caprara & Steca, 2007; Eisenberg et al., 1995; Eisenberg, Zhou, & Koller, 2001b; Mesurado, 2014; Tur et al., 2004).

2.2.4 Variables Parentales

Las experiencias de socialización son importantes factores para el desarrollo de las conductas prosociales: los padres y el contexto familiar juegan un papel fundamental ya que moldean la internalización de ciertos patrones conductuales (Bandura, 1986; Garaigordobil Landazabal, 2003), a la vez que los estilos vinculares y habilidades sociales experimentados y aprendidos en el seno familiar se generalizan posteriormente a otros contextos (Balabanian, Lemos, & Vargas Rubilar, 2015).

Estilos parentales y estilos de crianza: Diversos estudios revelan la relación existente entre los estilos parentales, los hábitos de crianza y las conductas prosociales en niños y jóvenes (Mestre, 2014a; Richaud de Minzi, Lemos & Mesurado, 2011; Tur et al., 2004). En la medida en que los padres manifiestan buenas prácticas parentales, aumentan las conductas prosociales de los hijos (de los Santos Jiménez, 2018). Los

estilos parentales empáticos, de aceptación, cálidos y contenedores; estilos de crianza caracterizados por la evaluación positiva de los hijos, el interés por ellos, el apoyo emocional a los mismos, moderada exigencia, y la coherencia en la aplicación de las normas, correlacionan positivamente con el desarrollo de conductas prosociales (Carlo, Mestre, Samper, Tur & Amenta, 2010; Carlo, White, Streit, Knight, & Zeiders, 2017; Mestre, Samper, Tur, & Díez, 2001; Mestre, Tur, Samper, Nácher, & Cortés, 2007; Mesurado & Richaud, 2017; Mesurado, Richaud, et al., 2018; Richaud de Minzi et al., 2011). En tanto que estilos de crianza caracterizados por un control patológico, irritabilidad, hostilidad, excesiva rigidez, padres fuertemente críticos que rechazan o ignoran a sus hijos se relacionan de manera negativa con las conductas prosociales de sus hijos (Mestre et al., 2001; Richaud de Minzi et al., 2011).

Expectativa parental: La expectativa parental es el conjunto de creencias y juicios que tienen los padres respecto a sus hijos vinculado a cómo esperan o desean que se comporten (Mestre, Mesurado, Tur-Porcar, Samper, & Richaud, 2014; Yamamoto & Holloway, 2010). Tiene influencia directa como reforzador o inhibidor de las conductas de sus hijos (Bandura, 1986) ya sea desaprobándolas, mostrando conformidad explícita, o premiándolas (Wyatt & Carlo, 2002). Diversos estudios revelan que existe una relación positiva entre la expectativa de los padres alineada al comportamiento prosocial de sus hijos y la implicación de estos últimos en actividades prosociales (Mestre, et al., 2014; Wyatt & Carlo; 2002).

Apego parental: La calidad y estilo de apego en la primera infancia es esencial en el desarrollo de un niño (Bowlby, 1973). Diversos estudio muestran que los estilos de apego moldean las conductas prosociales de los hijos (Krevans & Gibbs, 1996; Richaud de Minzi et al., 2011). Los adolescentes con apego seguro-positivo desarrollan más conductas prosociales que quienes han tenido otro tipo de vínculo en su primera infancia (Balabanian et al., 2015).

2.3 Conductas Prosociales y Conductas Agresivas

Así como se han descrito distintas variables que modulan el desarrollo de las conductas prosociales, estas últimas regulan de algún modo el despliegue de conductas agresivas. La literatura indica que las conductas prosociales funcionan como factores protectores e inhibidores de las conductas agresivas (Caprara & Pastorelli, 1993; Eisenberg et al., 2001a; Mestre, Samper, Nácher, Tur, & Cortés, 2006; Padilla-Walker, Memmott-Elison, & Coyne, 2018; Roche, 2002). A lo largo del tiempo, ambos tipos de conductas fueron relacionadas bidireccionalmente encontrándose una correlación negativa entre ambas que va variando en el tiempo desde la infancia y en la adolescencia (Carlo et al. 2014; Padilla-Walker, Carlo, et al., 2015; Padilla-Walker, Memmott-Elison, et al., 2018). Sin embargo, no se trata de dos polos opuestos de un mismo constructo sino que son tendencias comportamentales independientes con diferentes orígenes (Krueger, Hicks, & McGue, 2001), que mantienen una relación inversamente proporcional entre los 12 y 18 años de edad (Padilla-Walker, Carlo, et al., 2018). Las personas con tendencias prosociales suelen ser menos agresivos (Mestre, Tur, Samper, & Latorre, 2010). Los factores que promueven la prosocialidad funcionan a la vez como inhibidores de conductas agresivas (Mesurado, Guerra, et al., 2019; Richaud & Mesurado, 2016). Y se cuenta con evidencia empírica acerca de que programas que promueven conductas prosociales, a la vez previenen del desarrollo de conductas agresivas (Mesurado, Guerra, et al., 2019).

En la relación entre ambos tipos de conductas, se han encontrado diferencias en cuanto a los sexos. En las mujeres la empatía y las emociones positivas funcionan como factores protectores de las conductas agresivas, en tanto que en los varones, sólo la serenidad fue revelada como inhibidora de la agresividad (Richaud & Mesurado, 2016).

2.4 Intervenciones Existentes

Existen diversos programas de estimulación prosocial, dirigidos a niños o adolescentes, con estructuras, características y duración diferentes (Bagán Gallach, 2014; Caprara, Kanacri, Zuffiano, Gerbino, & Pastorelli, 2015; Cortéz Peñalver, 2014; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Garaigordobil Landazabal, 2003, 2008; Lemos, 2009; Oros & Richaud de Minzi, 2011; Piek et al., 2010, 2015; Richaud de Minzi, 2014; Romersi, Martínez-Fernández, Roche, 2011; Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait, & Hertzman, 2012; Sukys, Majauskiene, & Dumciene, 2016). Un reciente meta-análisis que incluyó estudios con diseño de prueba controlada aleatorizada reveló que los programas estudiados fueron eficaces para promover conductas prosociales así como también para la inhibición de conductas agresivas (Mesurado, Guerra, et al. 2019).

A continuación se mencionan algunos programas de estimulación prosocial y socio-emocional orientados a adolescentes con buenos resultados en el fomento de conductas prosociales.

En España, el Programa Mínimo de Incremento Prosocial (Roche, 2002; Romersi, et al., 2011) propone una intervención acotada de doce semanas con una frecuencia de un encuentro semanal y una duración aproximada de una hora cada uno. Las actividades se orientan a la promoción de la sensibilización cognitiva, el razonamiento emocional, y la motivación hacia las conductas prosociales y la prevención de comportamientos agresivos o antisociales. El programa ha revelado ser favorable en el incremento de comportamientos prosociales así como también en el clima prosocial percibido en el aula (Romersi et al., 2011).

En Italia se encuentra el programa Competencias Emotivas y Prosociales: una Idea para la Escuela (CEPIDEAS) diseñado para la promoción de habilidades prosociales en adolescentes (Caprara, et al., 2015; Luengo Kanacri, Zuffiano, Gerbino & Vecchio, 2014). Cuestionando la sola persuasión verbal de intervenciones previas, las autoras sugieren un programa para la adquisición no sólo de nuevos conocimientos sino también de nuevos comportamientos deseables. El programa mostró ser eficaz para el aumento de las conductas prosociales y la autoeficacia interpersonal manteniéndose

los cambios a los seis meses de la intervención. En tanto la autoeficacia empática se vio incrementada producto de la intervención pero los cambios alcanzados no se mantuvieron en el tiempo. Por otro lado, también se evidenció su eficacia para la disminución de conductas agresivas, y el incremento del rendimiento académico (Caprara et al., 2015; Luengo et al., 2014).

En Estados Unidos se ha desarrollado una modalidad de Aprendizaje Social y Emocional (SEL por su sigla en inglés, Social and Emotional Learning) (Durlak, et al., 2011) que hace hincapié en la importancia del desarrollo de habilidades emocionales e interpersonales. El SEL es un abordaje dentro del cual se han desarrollado distintos programas escolares centrados en la educación socio-afectiva que busca fomentar el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y comportamentales como ser la conciencia de sí, el autocontrol, la conciencia social, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsable (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005). La literatura científica refleja resultados positivos de los programas SEL aplicados en adolescentes como ser alcanzar un buen ajuste social; mejorar las actitudes hacia sí mismo y hacia los demás; incrementar las conductas prosociales; disminuir los problemas comportamentales; reducir el estrés emocional; y mejorar el rendimiento académico (Battistich, Schaps, Watson, Salomón, & Lewis, 2000; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002; Durlak, et al., 2011; Greenberg et al., 2003; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

En Lituania se desarrolló un Programa Integrado de Educación Olímpica (*Integrated Olympic Education Programme*) orientado a niños y jóvenes con el objetivo de promover hábitos y rasgos de personalidad que velen por una sociedad pacífica y que respete la dignidad de las personas (Puisiene, 2007). El programa integra contenidos de la educación Olímpica en la currícula escolar basándose en los lineamientos generales de las guías de Educación Olímpica que inculcan valores y principios importantes no sólo para la vida deportiva sino también para la vida cotidiana como ser la equidad, la justicia y la moralidad del comportamiento (Sukys, et al., 2016). El programa ha revelado ser eficaz para promover las conductas prosociales en adolescentes, especialmente en los tipos de conducta complaciente, altruista, y ante situaciones de crisis (Sukys, et al., 2016).

A pesar de las diferencias que presentan los programas de intervención dirigidos a adolescentes descritos anteriormente, todos ellos comparten la particularidad de que su implementación es de tipo presencial y que se desarrollan dentro del contexto escolar. La modalidad presencial demanda la asistencia de agentes capacitados para la implementación de los programas, lo cual implica la inversión de recursos en su capacitación y/o traslado. Y la peculiaridad de llevarse a cabo en el contexto áulico presenta condicionamientos como ser la integración a la currícula escolar prevista y programada lo que a veces genera el surgimiento de ciertas dificultades. Es por ello que la propuesta de Hero es un programa online y autoadministrable que permitirá su implementación en cualquier lugar sin necesidad de contar con agentes especializados. A la vez que facilitará su aplicación en distintos contextos, ampliándose el abanico de posibilidades fuera del contexto escolar.

2.5 Intervenciones Innovadoras

A pesar de la diversidad de programas existentes que promueven las conductas prosociales, la mayoría de ellos comparten la particularidad de que su implementación es de tipo presencial (Mesurado, Guerra, Richaud, & Rodríguez, 2018). Eisenberg et al. (2006) ya señalaban una década atrás que existen ciertas dificultades críticas en la implementación de programas presenciales. Por un lado, que requieren de agentes formados y especializados para su implementación y esto da lugar a variaciones en las instrucciones por la particularidad subjetiva de cada persona. Por otro lado, que es dificultosa la aplicación a muestras grandes y diversas. Los autores señalan que estas características son problemáticas en especial cuando se tiene en cuenta la rentabilidad y alcance de las intervenciones, sobre todo cuando escasean los recursos y el tiempo es limitado. En la misma línea, Kazdin y Blase (2011) proponen el uso de la tecnología digital para ampliar el impacto de las intervenciones.

Es por eso que al pensar en intervenciones de alcance masivo para promover las conductas prosociales, hoy en día las tecnologías de la información y comunicación son un recurso con gran potencial. Incluso cuando se trata de niños y jóvenes tan familiarizados con ellas (Gardner & Davis, 2014; Lamas, 2010), las aplicaciones *online* o para *smartphones* tienen el potencial de incrementar el entusiasmo y compromiso con la intervención. Un marco ideal para el diseño y desarrollo digital de una intervención que busque promover las conductas prosociales en adolescentes es la tecnología positiva.

La Tecnología Positiva es un nuevo paradigma que entrelaza los principios de la psicología positiva con los desarrollos digitales (Botella et al., 2012; Riva, Baños, Botella, Wiederhold & Gaggioli, 2012). Su propósito es promover el desarrollo de instrumentos que optimicen las características de las experiencias personales con el objetivo de mejorar el bienestar, fomentar el desarrollo de fortalezas, el empoderamiento y resiliencia en sujetos, organizaciones y sociedades (Riva, 2012; Villani, Cipresso, Gaggioli & Riva, 2016).

Las tecnologías positivas se clasifican en hedónicas, eudaimónicas, o sociales según cual sea su propósito. Las tecnologías hedónicas buscan fomentar los estados emocionales positivos y disminuir los estados emocionales negativos modificando la

cualidad afectiva de una experiencia (combinación de valencia y nivel de *arousal*). Las tecnologías eudaimónicas buscan crear experiencias transformadoras mediante experiencias de compromiso, empoderamiento y autorrealización. En este nivel ya no se trata de lo que se conoce como computación proactiva sino que busca la promoción de personas proactivas. Por último, las tecnologías sociales promueven la integración social y la conexión entre las personas, mediante propuestas participativas y colaborativas (Botella et al., 2012; Villani et al., 2016).

La distribución de intervenciones orientadas a incrementar el bienestar por internet parece prometedora y con la misma eficacia que intervenciones cara a cara (Drozd, Mork, Nielsen, Raeder, & Bjørkli, 2014). Por su parte, Rose (2014) sostiene que las BITs (*Behavioral Intervention Technologies*, aplicaciones autoadministrables para fomentar conductas que promueven la salud y el bienestar) en el marco de la psicología positiva pueden incrementar el entrenamiento en estrategias saludables comprobadas empíricamente prescindiendo de tener que entrenar a profesionales en esos abordajes.

Aunque sus efectos son modestos, existen estudios que comprueban la aceptación y efectividad de intervenciones de psicología positiva ofrecidas como aplicaciones *online* (Drozd et al., 2014; Schueller & Parks, 2012). Entre las ventajas que ofrecen las intervenciones *online* se podría mencionar que una vez que está desarrollada la intervención requiere poco esfuerzo mantenerla (Martínez-Martí et al., 2014); están disponibles las veinticuatro horas los siete días de la semana, con lo cual los impedimentos espacio-temporales son eliminados pudiéndose acceder a ellos desde cualquier lugar y a cualquier hora mientras se cuente con un dispositivo con conexión a internet (Rose, 2014); y pueden proliferarse ampliamente (Morris & Picard, 2014) alcanzando poblaciones que de otra manera no lo haría.

Ejemplos de estos recursos digitales son: AB Intervention (Martínez-Martí et al., 2014) una intervención con ejercicios diseñados para incrementar la apreciación de la belleza que puede ser fácilmente administrado vía internet; Better Days (Drozd, et al., 2014), una aplicación móvil diseñada para mejorar el día a día de las personas y alcanzar el bienestar; EARTH of Well-being (Baños, Botella, Etchemendy, & Farfallini, 2012; Baños et al., 2014; Botella, Baños, Etchemendy, García-Palacios & Alcañiz, 2016), una aplicación autoadministrable cuyo objetivo es promover el desarrollo de emociones positivas, entrenar en la regulación emocional y optimizar distintas

fortalezas de carácter; InJoy (Redzic et al., 2014) un programa psicoeducacional *online* para adolescentes en el que se enseñan habilidades para prevenir la depresión y reducir síntomas primarios, diseñado para ser utilizado en ámbitos escolares; Live Happy (Lyubomirsky, Dickerhoof, Boehm, & Sheldon, 2011; Parks, Della Porta, Pierce, Zilca, & Lyubomirsky; 2012), una aplicación para iPhone que fomenta la práctica de diferentes estrategias para alcanzar y mantener la felicidad entendida como un estado de bienestar; Mayordomo (Baños, Etchemendy, et al., 2012; Botella et al., 2009; Castilla et al., 2016; Etchemendy et al., 2011), un programa para fomentar el bienestar en adultos mayores; Positive Technology Platform (Gaggioli et al., 2014; Serino et al., 2014), aplicación para disminuir la ansiedad y el estrés a la vez que aumentar la relajación y bienestar; Psyfit.nl (Bolier, Haverman, Kramer, et al., 2013) diseñada para promover el bienestar reduciendo síntomas de ansiedad y estrés; y SMART-OP (Rose, 2014), un programa desarrollado para el control del estrés y el entrenamiento en resiliencia.

Estas propuestas no vienen a reemplazar ni desplazar las intervenciones presenciales, sino a complementarlas; o a ofrecer un recurso para aquellos a quienes se les dificulta acceder a intervenciones con profesionales especializados ya sea por la distancia, tiempo, o por bajos recursos.

2.6 Aceptación y Usabilidad

Teniendo en cuenta la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación es importante resaltar que todo desarrollo tecnológico debe estar alineado con el concepto de usabilidad definido por la ISO 25010 (International Organization for Standardization, 2011). Entendiendo por usabilidad el grado en el que un producto puede ser utilizado por los usuarios para alcanzar los objetivos específicos con efectividad, eficiencia y satisfacción en un contexto de uso. Nielsen (1993) detalla que la usabilidad implica facilidad de aprendizaje y recuerdo del mismo, eficiencia de uso, minimización de errores, y agradabilidad subjetiva. El análisis de usabilidad se focaliza en la utilidad del producto para la tarea específica que fue diseñado, así como en que el aprendizaje de su uso sea rápido y fácil (Dumas & Redish, 1999; Nielsen 1993), para cualquier persona promedio sin que se frustre (Krug, 2000).

A este concepto de usabilidad se entrelaza otro, el de aceptación que implica la adopción voluntaria de una tecnología. El Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM, por sus siglas en inglés, *Technology Acceptance Model*; Davis, 1989) toma en consideración dos variables: la facilidad de uso y la utilidad percibida. La facilidad de uso es la expectativa que se tiene de que el uso de una tecnología no supondrá dificultad ni esfuerzo. En tanto que la utilidad percibida es la estimación que se hace acerca de si el uso de determinado recurso mejorará el desempeño en un ámbito específico (Davis, 1989).

Los productos tecnológico, y más aún si se trata de algo novedoso, deben atravesar un análisis de aceptación y usabilidad por parte de los potenciales usuarios (Baños et al., 2014; Castilla López, 2014; Davis, 1989; Dumas & Redish, 1999). La importancia de hacerlo es que ambas variables predicen la intención de uso (Venkatesh & Davis, 2000) y por tanto su adopción. Si un *software* no es fácil de usar muy probablemente quede en desuso porque no cumpliría un objetivo fundamental de todo desarrollo: satisfacer las necesidades de los usuarios (Mesurado, Distéfano, & Falco, 2019).

Dimitropoulos y colaboradores (2015) proponen una metodología que aborda tres perspectivas en pos del análisis de una herramienta: a) la evaluación del rendimiento técnico de la plataforma y sus componentes, b) la evaluación de usabilidad / aceptabilidad de la tecnología propuesta y c) la eficacia científica de las actividades que propone.

Capítulo III: Estudio 1.

Diseño, Desarrollo y Estudio Piloto

En este primer estudio se presenta el proceso de diseño y desarrollo de la intervención; su estructura y características; y un estudio piloto en que se evaluó la viabilidad y eficacia del programa.

3.1 Metodología

3.1.1 Tipo de investigación

El estudio 1 se abordó utilizando distintos tipos de metodologías. El objetivo 1 corresponde al diseño y desarrollo del programa. Para responder a los objetivos 2 y 3 se utilizó una metodología cuantitativa, mientras que para responder al objetivo 4 se utilizó una metodología mixta con análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados.

3.1.2 Participantes

La selección de la muestra fue no probabilística e intencional. Se definieron los siguientes criterios de inclusión: ser adolescente de entre 14 y 17 años, de ambos sexos, residentes en Argentina, y formar parte de la educación formal. Como criterio de exclusión se consideró el estar participando de alguna otra intervención (programa, taller, o similar) promotora de conductas prosociales.

La muestra estuvo constituida por 75 adolescentes de ambos sexos, 39 mujeres y 36 varones, de entre 14 y 17 años de edad (promedio de edad 15.95; DS 1.04). Todos residentes en la provincia de Buenos Aires, Argentina, y formando parte de la educación formal. Ninguno de ellos, estaba participando de alguna otra intervención promotora de conductas prosociales.

Procedimiento de reclutamiento de participantes

La convocatoria de los adolescentes a participar del programa se realizó mediante difusión en una universidad argentina. El anuncio estaba dirigido a convocar adolescentes de entre 14 y 17 años de edad de ambos sexos y la invitación a participar en el testeo de un nuevo programa online. Los interesados se contactaban y se los citaba a una entrevista inicial. En ella se les explicaba:

- a. las características del estudio,
- b. la finalidad de evaluación del programa por parte de adolescentes (recabar su opinión y críticas),
- c. la extensión del mismo (7 semanas),
- d. la estructura de las sesiones
- e. la duración de las mismas (30 minutos aproximadamente),
- f. la frecuencia de uso del programa (1 vez por semana),
- g. necesidad de equipamiento (buen acceso a internet, PC con cámara, micrófono y audio).
- h. y confidencialidad.

Por último, se les informaba que al finalizar el programa se los convocaría a una entrevista presencial para recabar su opinión acerca del programa.

La participación de los adolescentes dentro del programa fue anónima y voluntaria (sin recibir ningún tipo de compensación) y autorizada por un progenitor o adulto responsable.

Quienes decidieron ser parte del estudio se llevaron una hoja de información acerca del mismo y un formulario a completar por ellos y sus padres (o adultos responsables) en que expresaban su consentimiento y autorización (respectivamente) para participar del presente estudio (ver Apéndices A.a y B). Una vez que el equipo recibía los consentimientos, se le explicaba al adolescente cómo acceder al programa desde una página web habilitada para tal fin (www.herointervention.com) y se le entregaba un código de acceso, señalándole que debía realizar cada sesión desde su casa o bien en algún lugar tranquilo e íntimo que les facilitara la reflexión personal. Cada adolescente recibía semanalmente un mensaje por *WhatsApp* en que se le indicaba que la nueva sesión estaba disponible, a la vez que funcionaba como recordatorio: “¡Hola! Gracias por participar de nuestra investigación. Recordá que ya podés acceder a la nueva sesión. ¡Suerte!”

En la primera y última sesión los jóvenes completaron un instrumento con que se evaluó la prosocialidad (ver apartado Instrumentos). En las cinco sesiones correspondientes a cada módulo (que estimulan la empatía, la gratitud, las emociones positivas, el perdón y la conducta prosocial respectivamente) los adolescentes

realizaron las distintas actividades propuestas por Hero durante aproximadamente 30 minutos. Al finalizar cada una de esas sesiones el programa les presentaba cinco afirmaciones acerca de su percepción de eficacia de lo trabajado para estimular cada variable (ver apartado Instrumentos). Una semana después de finalizada la evaluación final, los adolescentes fueron convocados a una entrevista personal con el fin de evaluar su percepción de aceptabilidad y usabilidad del programa Hero mediante un instrumento diseñado ad-hoc (se detalla más adelante en apartado Instrumentos). Se aprovechó dicha entrevista para reiterarles el agradecimiento por su predisposición y participación en la investigación.

3.1.3 Instrumentos – Estudio 1

Datos Sociodemográficos

Para recolectar los datos sociodemográficos se aplicó un cuestionario con la información necesaria: edad, sexo, ciudad y escuela (ver Apéndice C).

Percepción de eficacia de cada módulo de la intervención

Al final de cada módulo del programa se presentaron 5 afirmaciones desarrolladas *ad hoc* ante las cuales los adolescentes debían indicar su grado de acuerdo con ellas, con el objetivo de explorar su percepción acerca de la pertinencia y eficacia de cada sesión (ver Apéndice D). Las mismas fueron: 1) La actividad me estimuló a querer ayudar a otras personas (prosocialidad); 2) La actividad me ayudó a comprender a los demás (empatía); 3) En comparación a como me encontraba antes de realizar la actividad ahora me encuentro más feliz/contento (emociones positivas); 4) La actividad me ayudó a sentirme más agradecido con la vida (gratitud); y 5) La actividad me ayudó a querer perdonar a las personas que me han dañado (perdón). Las opciones de respuesta se dieron utilizando una escala de tipo Likert de 1 a 5 puntos, donde 1 significaba totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Prosocialidad hacia diferentes objetivos

La prosocialidad se midió con una versión modificada de la subescala de amabilidad y generosidad del Inventario de Fortalezas, Valores en Acción (Peterson & Seligman, 2004), realizada por Padilla-Walker y Christensen (2011) (ver Apéndice E). La misma evalúa la conducta prosocial hacia la familia, los amigos y los extraños, y ya

ha sido utilizada en estudios previos con adolescentes mostrando muy buenas propiedades psicométricas (Padilla-Walker, Carlo, et al., 2015; Padilla-Walker, Dyer, et al., 2015; Mesurado & Richaud de Minzi, 2017). Incluso la escala fue validada en población argentina por Mesurado, Guerra, De Sanctis & Rodríguez (en prensa).

El instrumento consta de 27 ítems: 9 ítems evalúan la conducta prosocial hacia los extraños (ej., “Aunque no sea fácil para mí, ayudo a personas que no conozco”), otros 9 hacia amigos (ej., “Me esfuerzo por levantar el ánimo a mis amigos/as cuando parecen tristes”), y 9 la conducta prosocial hacia familiares (ej., “Realmente disfruto haciendo pequeños favores a mi familia”). El cuestionario de conducta prosocial hacia diferentes objetivos, utiliza una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= nada parecido a mí; 5= muy parecido a mí). Los omega de McDonalds para la muestra de este estudio revelaron buena consistencia interna para cada una de las dimensiones en los dos tiempos. Se presentarán a continuación dos valores por cada dimensión correspondientes a los tiempos Pre-Test y Post-Test respectivamente. Conducta Prosocial hacia extraños: $\omega = .81$ y $.85$; hacia familiares: $\omega = .92$ y $.90$; y hacia amigos: $\omega = .92$ y $.92$.

Aceptación y Usabilidad

Para la evaluación de la aceptación y usabilidad de Hero por parte de los adolescentes se procedió a la valoración de las características del programa y su diseño por parte de los usuarios. A tal efecto y tal como se hizo en investigaciones previas (Baños, et al., 2014; Castilla López, 2014; Etchemendy et al., 2011; Farfallini, 2014) se utilizó un instrumento diseñado *ad-hoc*, junto con el equipo técnico, en la modalidad de entrevista semi-estructurada (ver Apéndice F). La misma estuvo compuesta por 10 preguntas (5 preguntas de opción múltiple y 5 preguntas abiertas). Las cinco preguntas cerradas con opción de respuesta tipo Likert estaban dirigidas a explorar la aceptación del programa (¿Te gustó participar de Hero?), la facilidad de uso (¿Te fue fácil usarlo?), la percepción de utilidad del mismo (¿Las actividades del programa te fueron útiles?), la posible transferencia de lo trabajado a la vida cotidiana (¿Piensas que lo aprendido en Hero puede ayudarte en otras situaciones de tu vida?), y la recomendación del mismo a otros adolescentes (¿Recomendarías a otros adolescentes a participar de Hero?). Las preguntas 1 a 4 se presentaron en una escala Likert de 5 puntos (0=Nada; 4=Muchísimo), en tanto que la última pregunta tenía dos opciones de respuesta (0=No; 1=Sí).

Para complementar la información, se incluyeron cinco preguntas abiertas acerca de lo que los adolescentes opinaban del programa en general (¿Cuál es tu opinión general acerca de la Intervención Hero?), lo que más les había gustado (¿Qué es lo que más te gustó?), lo que menos (¿Qué es lo que menos te gustó?), en qué creían que les había ayudado (¿En qué piensas que te ayudó atravesar por la experiencia Hero?), y sugerencias (¿Qué le cambiarías o agregarías a la Intervención Hero?).

3.1.4 Procedimiento General. Estudio 1

Diseño y Desarrollo de la Intervención

En las etapas de diseño, evaluación e implementación de una intervención tiene lugar un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica. Este intercambio dinámico (que conlleva constantemente reflexión y evaluación) implica valerse y orientarse por los desarrollos teóricos, a la vez que la práctica invita al desarrollo de modelos comprensivos de aplicabilidad (Luengo et al., 2015). Si bien se debe ser fiel a los presupuestos de los modelos explicativos, a la vez es necesario ser flexible para adaptarlos a las dinámicas de la intervención, a las necesidades de la población destino, y a las características reales del contexto o situación en que se aplicará (Luengo et al., 2015). En el proceso de diseño del programa surgieron entonces las preguntas: ¿Cuáles son las variables promotoras del comportamiento prosocial? ¿Cuáles será necesario tener en cuenta dado la edad objeto de la intervención? ¿Cuáles de ellas se adaptan mejor a una propuesta digital, breve y autoadministrable?

El diseño implicó reuniones semanales durante unos meses con colegas investigadores con vasta experiencia en el tema en que se compartieron búsquedas bibliográficas vinculadas a la temática principal y a otras temáticas relacionadas. En base al trabajo conjunto de análisis del estado del arte y consulta con otros expertos, se decidió la selección de distintos factores moduladores de las conductas prosociales para que fueran los pilares de la intervención.

De la extensa evidencia empírica descrita respecto a las diversas variables moduladoras de las conductas prosociales, se dejaron de lado aquellas que son extrínsecas y difíciles de modificar pues no dependen del propio adolescente como ser las variables parentales y sociodemográficas. Dentro del conjunto de las variables intrínsecas, y por tratarse de una intervención breve, acotada y auto administrable se

dejaron también de lado las variables disposicionales como ser los factores biológicos y los rasgos de personalidad. De las restantes variables cognitivo-emocionales se eligieron aquellas que contando con suficiente evidencia empírica, fueran moldeables y fácilmente estimulables en poco tiempo. Es por ello que se decidió incorporar la empatía, las emociones positivas, la gratitud, y el perdón, quedando fuera el *flow* prosocial (que implicaría el realizar una actividad prosocial, lo cual no está previsto dentro de la intervención en sí sino como su efecto) y el razonamiento moral que, más allá de que no hay consenso respecto a su influencia en el desarrollo de conductas prosociales (Eisenberg, 1986; Carlo, 2005; Urquiza & Casullo, 2006; Walker, 2004), llevaría más tiempo y complejidad abordarlo por tratarse de un constructo complejo. y

La intervención incluiría entonces la gratitud y el perdón que engrandecen la experiencia de las persona fortaleciendo la virtud de la trascendencia (Peterson & Seligman, 2002); la empatía, específicamente el reconocimiento emocional indispensable para luego responder empáticamente (Baron-Cohen, 2011); y la experimentación de emociones positivas que se sabe amplía el repertorio de recursos cognitivos, comportamentales y sociales (Fredrickson, 2001, 2002). Estas cuatro variables, como se ha dicho anteriormente, son reconocidas como moduladoras de las conductas prosociales (Aknin et al., 2018; Karremans et al., 2005; Ma et al., 2017; Marsh, Kozak, & Ambady, 2007) y cuentan con estrategias validadas para promoverlas que son las que se tomaron y se describen a continuación. Cada una de ellas conformaría uno de los módulos de la intervención, y se agregaría un quinto módulo que invitaría a la reflexión acerca de distintos tipos de ayuda, a la vez que presentaría propuestas concretas en que podrían comprometerse para colaborar.

Como nombre para la intervención se decidió Hero, en alusión a la invitación que se realiza a los jóvenes para convertirse en héroes que ayudan en la transformación del mundo.

Una segunda fase consistió en delinear el formato de Hero y las posibles actividades para abordar cada variable. Para ello se exploraron propuestas realizadas con anterioridad manteniendo en mente siempre la búsqueda de la innovación en la nueva intervención y no la mera extrapolación de las actividades a formato digital. Así mismo deberían ser simples, atractivas, variadas, entretenidas y fáciles de realizar para los adolescentes ya que el programa sería autoadministrable. Se apeló a los recursos

multimedia teniendo en consideración el mundo digital en que están inmersos los jóvenes de hoy en día.

Las distintas tareas abordadas fueron la selección de la gama de colores, el diseño general de la propuesta, la lógica y narrativa del conjunto, elementos imprescindibles (como ser el avatar del joven, guía que introduzca en las distintas actividades), sistema de *feedback*, desarrollo de contenidos y elaboración de videos introductorios a cada módulo.

Para el desarrollo de la intervención, propiamente el *software*, se realizaron a lo largo de todo un año reuniones con el equipo de informáticos cada 10 días aproximadamente con el fin de transmitirles nuestras necesidades y ajustar cuestiones de diseño o desarrollo.

Una vez obtenido el primer prototipo, éste fue testeado por un equipo interdisciplinario de 10 personas quienes colaboraron en la detección de *bugs* (fallas de uso), mejoras y recomendaciones. Luego de ese relevamiento, se mantuvieron varias reuniones más en las que se trabajó en las mejoras y cambios realizados hasta alcanzar la versión que sería puesta a prueba en un estudio piloto.

Debido a que el marco de este trabajo es la psicología, se dejarán de lado los aspectos técnicos del desarrollo y se centrará la descripción del programa en su estructura y características finales.

Intervención Hero, características y estructura

Hero es la primera aplicación web para promover las conductas prosociales en adolescentes (Mesurado, Distéfano, Robiolo, & Richaud, 2018). Su desarrollo se enmarcó en el campo de la Tecnología Positiva que incorpora el uso de recursos digitales para promover el bienestar de las personas (Botella et al., 2012; Riva, 2012; Villani et al., 2016). Su particularidad es que es digital y autoadministrable lo que le permite estar disponible las veinticuatro horas del día, los siete días de la semana; proliferarse ampliamente venciendo las barreras espacio-temporales (Morris & Picard, 2014; Rose, 2014); y alcanzar poblaciones que de otra manera no lo haría.

Hero es un programa orientado a adolescentes que los invita a detenerse un momento cada semana para reflexionar acerca de sí mismos y de sus vínculos con otras personas. Está estructurado, es dirigido y se vale de recursos multimedia lo que lo hace

atractivo e interactivo para la población a la que va dirigido. Consiste en siete sesiones de 30 minutos cada una: evaluación inicial, empatía, gratitud, emociones positivas (satisfacción), perdón, compromiso, y evaluación final. (Figura 1).

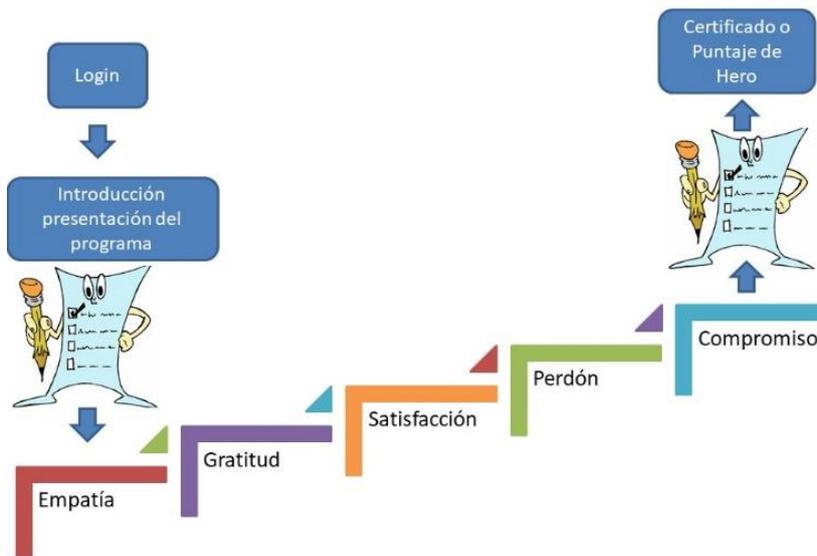


Figura 1. Estructura de Hero

El programa está estructurado en cinco módulos tendientes a estimular la prosocialidad y las variables socio-emocionales mencionadas anteriormente y asociadas empíricamente con ella: empatía, emociones positivas, gratitud, perdón (Mesurado, Distéfano, et al., 2018). Se presenta como una aventura en la que el joven deberá navegar por distintas islas que representan cada una de las variables y cuentan con diversas actividades a realizar (Figura 2).



Figura 2. Islas de Hero

La navegación entre las islas es lineal, es decir el joven debe seguir un recorrido preestablecido (empatía, gratitud, emociones positivas, perdón, compromiso) cumpliendo cada una de las actividades propuestas para poder proseguir.

Está estudiado que el incorporación de diversas técnicas en este tipo de recursos digitales para promover el bienestar tiende a prolongar sus efectos en el tiempo (Parks, Della Porta, Pierce, Zilca, & Lyubomirsky, 2012) por lo que Hero ofrece distintas herramientas de trabajo, algunas lúdicas, otras de relajación, de reflexión, o persuasivas. Los recursos multimedia no sólo hacen la intervención más dinámica y atractiva sino que también enriquecen y potencian las técnicas utilizadas ofreciendo diversos canales de expresión (Barak, Klein, & Proudfoot, 2009).

Al ingresar los adolescentes deben crear un perfil y elegir un personaje que los represente y luego son recibidos por un avatar con figura de maestro sensei que les presenta la intervención y los guía por el recorrido mediante instrucciones y explicaciones en audio y texto (Figuras 3 y 4). La presencia del maestro sensei cumple la función de captar la atención y facilitar el seguimiento de las instrucciones por parte de los jóvenes (Hongpaisanwiwat & Lewis, 2003).



Figura 3. Elección de Avatar



Figura 4. Maestro Sensei

La interfaz gráfica de Hero es simple, con un diseño sencillo y colores atenuados. El sistema cuenta con actividades multimedia, propiedades de *gamification* (ej: barra de progresión, puntaje, premios, avatares) y refuerzos positivos (visuales y sonoros) atentos a mantener la motivación de los jóvenes y su adherencia a la intervención hasta finalizarla (Cugelman, 2013; Kelders, Sommers-Spijkerman, & Goldberg, 2018). Cada módulo se realiza en sesiones independientes con una duración aproximada de 30 minutos cada uno y no se pueden repetir. Cada una comienza con un video psicoeducativo en que se explica la variable a trabajar a la vez que busca motivar y comprometer al adolescente a reflexionar y profundizar en cada tema propuesto. Luego prosiguen distintas actividades para estimular cada variable (Mesurado, Distéfano et al., 2019).

Isla Empatía

Este módulo comienza con un video psicoeducativo en que se explica qué es la empatía y su relevancia en la vida social cotidiana, invitando a reflexionar acerca de la importancia de ponerse en el lugar del otro e identificar sus estados emocionales en especial los de malestar y necesidad. Luego se presentan dos actividades con el propósito de promover el reconocimiento emocional en los adolescentes, para que aprendan a identificar las distintas emociones, y a la vez estimular su reconocimiento en otras personas (Baron-Cohen, Golan, & Ashwin, 2009; Golan, & Baron-Cohen, 2006; Lacava, Golan, Baron-Cohen, & Smith Myles, (2007). El reconocimiento emocional, más allá de ser una habilidad importante e indispensable para poder dar respuestas empáticas (Baron-Cohen, 2011; Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen, &

David, 2004), está en sí mismo relacionado con la prosocialidad (Marsh et al., 2007; van Doorn, van Kleef, & van der Pligt, 2015).

En cada una de las actividades se exhiben fotos estandarizadas con expresiones faciales de diversas emociones y los jóvenes deben identificar la emoción expresada (LoBue, & Thrasher, 2015). Cada una de las actividades tiene una modalidad particular, y si bien están presentadas a modo de juego su finalidad es de aprendizaje y entrenamiento por lo que constan de múltiples intentos diferentes y en caso de fallar, el sistema indica la respuesta correcta.

La primera actividad consiste en identificar la emoción expresada en las miradas de las fotos que se les presentan (Baron-Cohen, 2011; Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, & Raste, 2001; Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen, & David, 2004) (Figura 5). La segunda actividad consiste en una serie de fotos de niños de diferentes culturas expresando distintas emociones (LoBue, & Thrasher, 2015). Los participantes deben identificar la emoción adecuada. (Figura 6).



Figura 5. Isla Empatía. Primera actividad: reconocimiento de miradas.



Figura 6. Isla Empatía. Segunda actividad: reconocimiento de emoción expresada en rostros de niños.

Isla Gratitude

La isla comienza con un video psicoeducativo sobre la gratitud y sus implicancias personales y sociales. Luego se presenta otro video en que se observa un experimento sobre la gratitud expresada y sus efectos positivos. A continuación se ofrecen dos actividades para promover la gratitud como fortaleza personal (Emmons & Crumpler, 2000; Peterson & Seligman, 2004). Tomando como referencia las técnicas del Diario de Gratitud y el Álbum de Recuerdos Gratificantes (Emmons & McCullough, 2003; Lyubomirsk, 2008) se diseñó la primera actividad que consiste en la elaboración de un Libro de Gratitud separado en capítulos según distintas etapas vitales (Figura 7). El joven es guiado en la reminiscencia de situaciones, personas, experiencias, u objetos por los que pudiera estar agradecido para registrarlos en el capítulo correspondiente. Luego, se le ofrece la posibilidad de guardar y bajar el Libro de Gratitud si así lo deseara.



Figura 7. Isla Gratitude. Libro de Gratitud

La segunda actividad, basada en la técnica de la carta de agradecimiento (Seligman, 2002; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005) pero apoyada en recursos multimedia, invita a los jóvenes a identificar una persona a la que le están agradecido y realizar un video expresándoselo (Figura 8). Finalizada la actividad, también se cuenta con la posibilidad de guardar y bajar el video, e incluso enviárselo al destinatario si así lo deseasen.

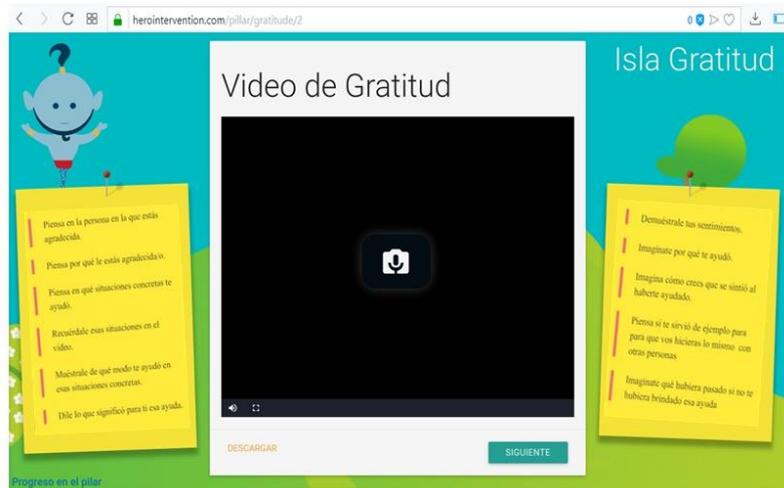


Figura 8. Isla Gratitude. Video de Agradecimiento.

Isla Satisfacción

Las actividades de esta isla buscan elicitación de emociones positivas y placenteras manipulando la cualidad emocional del estímulo que se presenta (Botella et al., 2012; Villani et al., 2016) porque como sostiene Fredrickson (2001) las emociones positivas no sólo dan cuenta del *flourishing* de una persona, sino también que lo producen activamente.

La isla inicia con un video acerca de la importancia de las emociones positivas para el bienestar. Luego se da lugar a distintas actividades en las que se inducen estados de relajación y alegría, dos de las emociones positivas más frecuentes (Oros, 2014) y asociadas a la prosocialidad (Aknin et al., 2012; Cuello & Oros, 2014; Oros, 2008; Richaud de Minzi & Oros, 2009).

La primera actividad es un ejercicio de relajación acompañado de imágenes y música calma (Baños et al., 2014) (Figura 9).

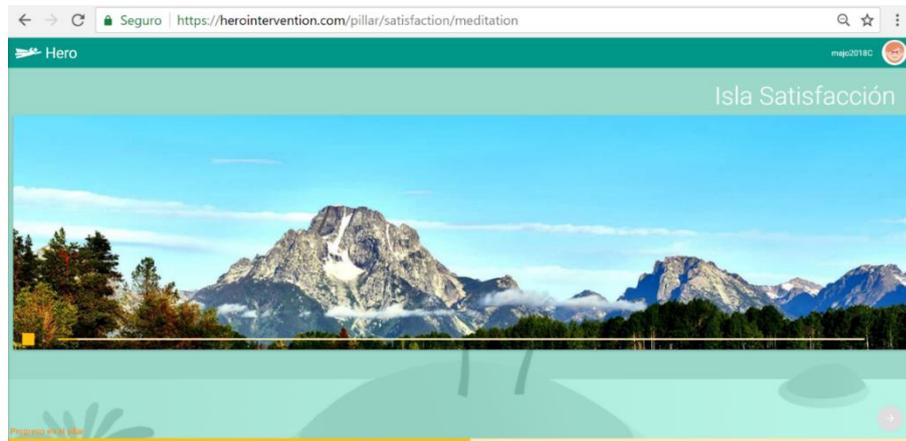


Figura 9. Isla Emociones Positivas. Ejercicio de Relajación.

Luego prosiguen dos actividades lúdicas que fomentan el foco en aspectos positivos (Wadlinger & Isaacowitz, 2008). La primera es una lluvia aleatoria de palabras positivas (ej: esperanza) y negativas (ej: ira), en la que el joven debe seleccionar las palabras positivas a la vez que va sumando puntos (Figura 10). La última actividad consiste en una matriz de fotos con distintas emociones expresadas entre las que el joven debe identificar una emoción positiva. A medida que avanza se va complejizando la matriz aumentando el desafío (Figura 11).



Figura 10. Isla Emociones Positivas. Lluvia de Palabras

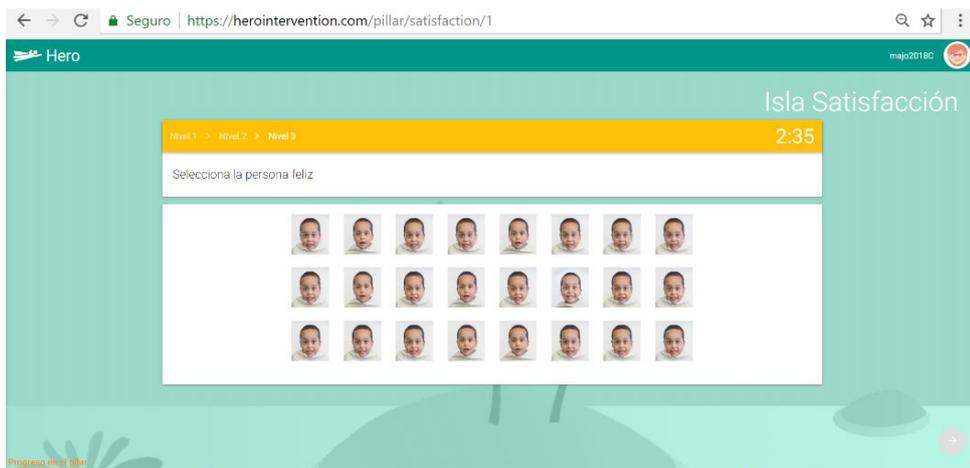


Figura 11. Isla Emociones Positivas. Matriz de Caras.

Isla Perdón

Este módulo comienza con un video psicoeducativo en que se describe el perdón como un complejo proceso que beneficia al ofensor pero también, y principalmente, a quien perdona (Han, 2015; Mooney et al., 2016; Riek & DeWit, 2018; Van der Wal et al., 2014). La primera es una actividad de reflexión que invita a recordar alguna situación en que se ha ofendido o lastimado a alguien y éste le ha perdonado puntualizando en especial la experiencia de ser perdonado (Figura 12).

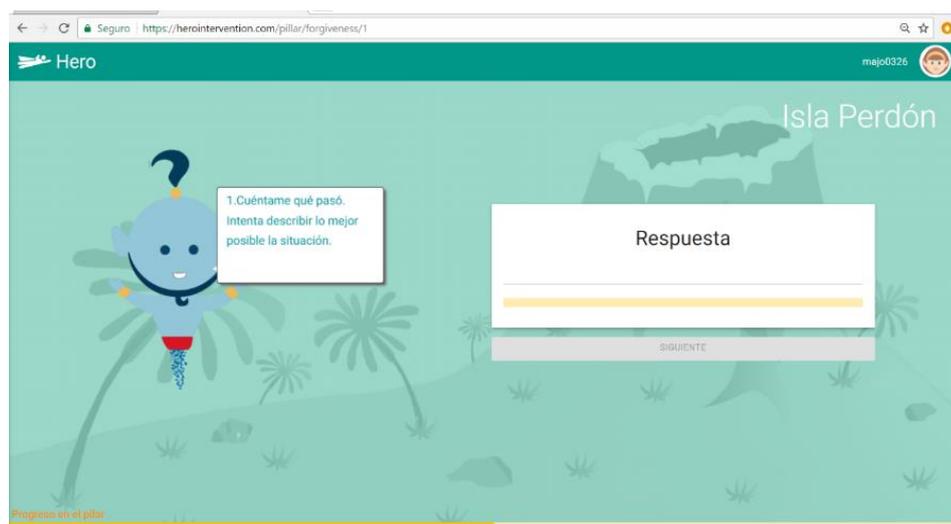


Figura 12. Isla Perdón. Experiencia de ser perdonado.

promueve el descentramiento y dirige la atención sobre otros, convirtiéndose en un componente importante para la empatía y las conductas prosociales.

Esta última isla comienza con un video psicoeducativo en que se describe la importancia del compromiso interpersonal y la solidaridad para el bienestar de toda la sociedad. Luego se sugiere un video debate en que se reflexiona acerca del compromiso y sus implicancias según se trate de acciones solidarias espontáneas y aisladas, o planificadas y reiteradas en el tiempo (Auné, Blum, Abal, Lozzia, & Attorresi, 2014) (Figura 14). Finalmente, y con el objetivo de ofrecer una transferencia posible de lo aprendido a la vida concreta y cotidiana de los jóvenes, se les ofrece un listado de iniciativas solidarias concretas de entidades no gubernamentales de diversas zonas de su país (Figura15). Se les brinda una descripción de la misma y sus datos de contacto con el objetivo de fomentar el compromiso, las interrelaciones y la integración social mediante la generación de intenciones colectivas (Botella et al., 2012; Villani et al., 2016).



Figura 14. Isla Compromiso. Video debate.



Figura 15. Isla Compromiso. Propuestas solidarias.

Evaluaciones Inicial y Final

Luego de crearse un perfil y elegir el avatar que lo representará a lo largo de toda la intervención, el sensei le da la bienvenida, le explica brevemente en qué consistirá todo el programa y lo invita a responder unas preguntas (pre-test) para “conocerse” y así poder “acompañarse mejor” a lo largo de toda la aventura. Se le explica que no hay respuestas correctas o incorrectas sino que lo importante es que sea sincero con él mismo. Este mismo cuestionario es realizado una semana después de finalizar con la isla compromiso y cumple las veces de evaluación post-intervención (Figura 16).



Figura 16. Cuestionario Final.

Certificado de Hero

Una vez finalizado el cuestionario final, el sensei le muestra el puntaje final y todas las medallas obtenidas a lo largo del programa (Figuras 17 y 18). Finalmente le entrega el certificado Hero (Figura 19) y lo persuade a continuar trabajando personalmente y llevar a la práctica en su vida cotidiana todo lo aprendido juntos.

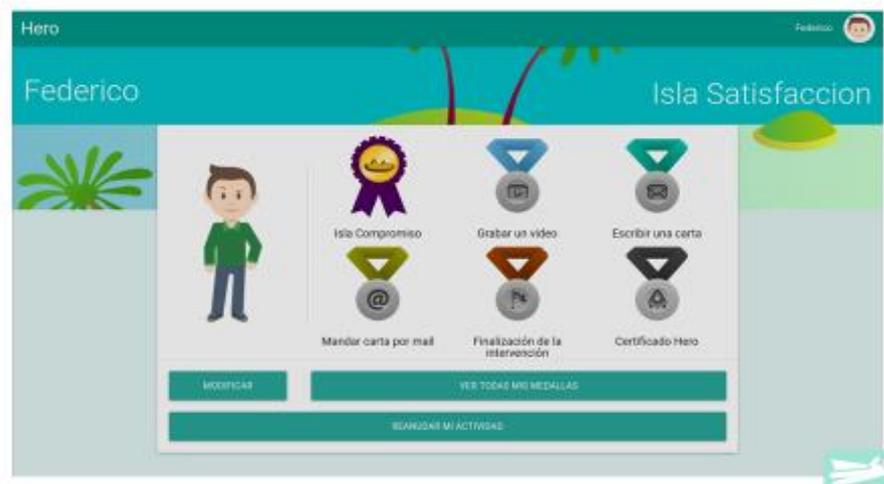


Figura 17. Medallas ganadas.

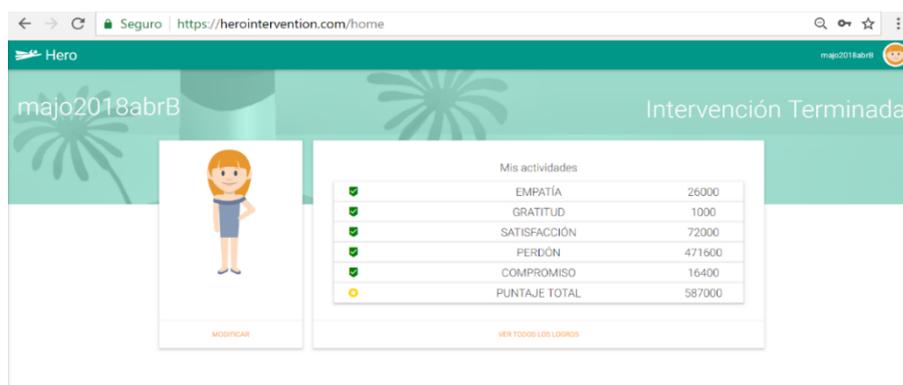


Figura 18. Puntaje Final.

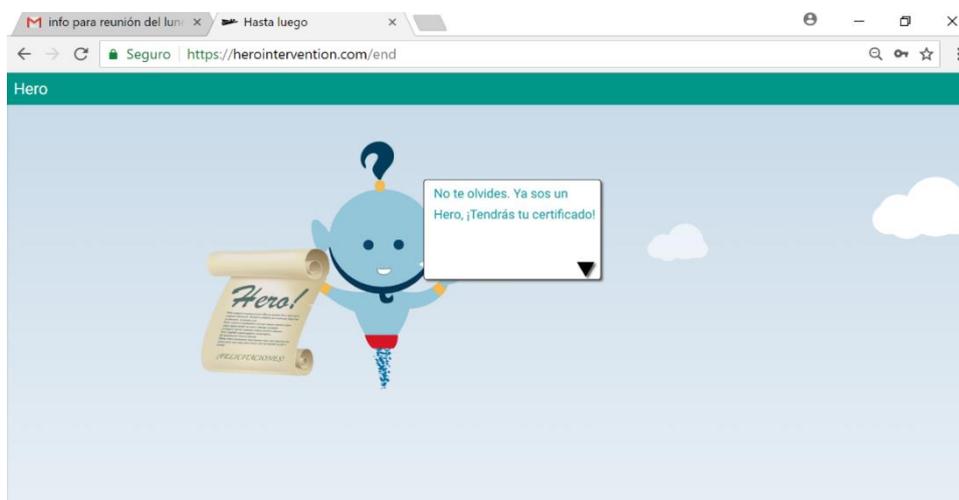


Figura 19. Certificado Hero.

3.1.5 Procedimiento en el análisis de los datos. Estudio 1

Para responder el objetivo 2 acerca de la percepción de los adolescentes respecto a la eficacia de cada módulo del programa, inicialmente se estudiaron para cada variable los criterios de distribución normal y esfericidad con la prueba Kolmogorov-Smirnov y la prueba de esfericidad de Mauchly, respectivamente. Dado que no se cumplió el criterio de normalidad para ninguna de las variables y sólo empatía cumplía el criterio de esfericidad, se procedió a la utilización de la prueba no paramétrica Test de Friedman.

Para abordar el objetivo 3, y evaluar el efecto de la intervención en los tres tipos de conductas prosociales (ante extraños, familiares y amigos) se verificó en primer lugar el cumplimiento del criterio de normalidad (Kolmogorov-Smirnov). Dado que el criterio de distribución normal se cumplió para todas las variables, se procedió a realizar un MANOVA multivariada de medidas repetidas utilizando como variables independientes el sexo y la edad, debido a que estudios previos han mostrado que la prosocialidad es sensible a las diferencias por sexo y edad (Álvarez Cabrera et al., 2010; Auné, Abal, & Attorresi, 2015; Carlo et al., 2015a, 2007; Dávila et al., 2011; Eisenberg et al. 1995; Eisenberg & Fabes, 1998; Fabes et al., 1999; Flynn et al., 2015; Lam, 2013; Martí-Vilar & Lorente-Escriche, 2010; Midlarsky, 1991; Nantel-Vivier et al., 2009; Padilla-Walker, Carlo, et al., 2015; Sandoval, 2006; Tur et al., 2016; Zimmer-Gembeck et al., 2005).

Con respecto al objetivo 4 de percepción de aceptación y usabilidad del programa por parte de los participantes, se analizaron separadamente las preguntas cerradas y las abiertas.

Las preguntas cerradas se analizaron cuantitativamente mediante estadísticos descriptivos analizándose frecuencias y porcentajes de las respuestas. Para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences- IBM*) versión 21.

Las preguntas abiertas, destinadas a profundizar y detallar lo respondido frente a las preguntas cerradas, se analizaron cualitativamente utilizándose un enfoque fenomenológico del que resulta una descripción detallada de la experiencia de uso de Hero (Creswell, 2013; Giorgi & Giorgi, 2003; Hernández Sampieri, Fernández Collado

& Baptista Lucio, 2014). La fenomenología empírica se enfoca principalmente en la descripción de las experiencias de los participantes, manteniendo al margen los preconceptos y la interpretación del investigador (Creswell, 2013; Moustakas, 1994).

Para la identificación y generación de categorías en las respuestas de los participantes se empleó el programa ATLAS.ti versión 8, que facilita la codificación de la información, el establecimiento de categorías y la identificación de relaciones entre las mismas (Varguillas, 2006).

Para garantizar la seguridad o auditabilidad del estudio se tomaron las transcripciones textuales y literales de las respuestas (testimonios) de los adolescentes (Mendizábal, 2006). Con el fin de dar credibilidad y autenticidad tanto al procedimiento realizado en la selección de las categorías en cada una de las preguntas y su consecuente descripción final, se procedió a la revisión del proceso y resultado por parte de auditores externos es decir, investigadores pares pero ajenos a la investigación (Mendizábal, 2006). Además de la investigadora principal, se convocó a un doctor en psicología con antecedentes en investigación y ajeno al presente estudio (investigador 2) con el fin de realizar el procedimiento en paralelo y a ciegas. Luego se cruzaron ambos procesos y se unificó atendiendo a las coincidencias. Finalmente, se convocó a otra investigadora (investigadora 3), doctora en psicología con antecedentes en investigación y ajena al estudio, para que evaluara la selección final de categorías y su consecuente descripción. Para asegurar la confirmabilidad del proceso y resultados, se le solicitó a la investigadora 3 que confirmara si los resultados se adecuaban y surgían de los datos recolectados (Mendizábal, 2006).

3.2 Resultados. Estudio 1

3.2.1 Resultados del estudio de la eficacia de cada módulo

El análisis de la percepción de eficacia de cada módulo del programa por parte de los adolescentes, mediante el Test de Friedman, reveló que todas las variables (empatía, gratitud, empatía, emocionalidad positiva, perdón y prosocialidad) presentaron diferencias significativas entre las distintas islas/módulos, con una tendencia ascendente a lo largo de toda la intervención (Figura 20): Prosocialidad [$\chi^2(4)= 84.09$; $p \leq .001$], Empatía [$\chi^2(4)= 34.49$; $p \leq .001$], Gratitud [$\chi^2(4)= 76.67$;

$p \leq .001$], Emocionalidad Positiva [$\text{Chi}^2(4) = 36.1$; $p \leq .001$], Perdón [$\text{Chi}^2(4) = 49.30$; $p \leq .001$].

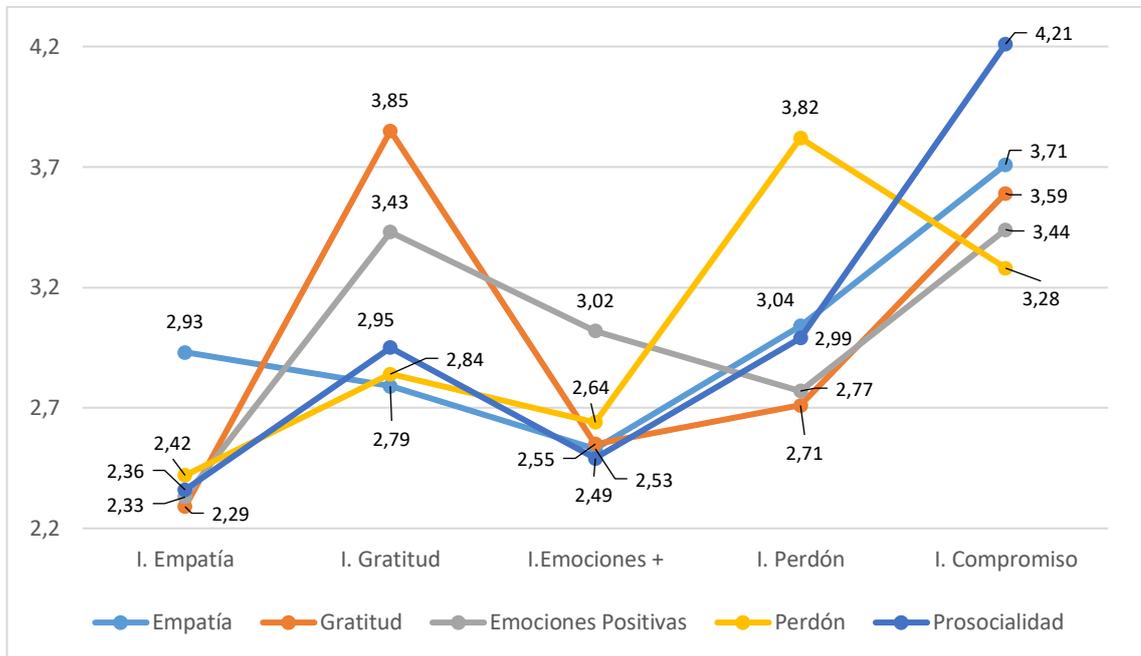


Figura 20. Trayectoria de rangos medios de percepción de eficacia de cada módulo en la promoción de las distintas variables. Estudio 1.

3.2.2 Resultados del estudio de la eficacia del programa

El MANOVA multivariado de medidas repetidas indicó que el programa Hero es efectivo para la promoción de las conductas prosociales en adolescentes de entre 14 y 17 años de edad [Traza de Hotelling $F(3,65) = 4.59$, $p < .01$, $\eta = .18$], y que dicho cambio no se debe ni a la edad [Traza de Hotelling $F(9,191) = 1.70$, $p = .09$] ni al sexo [Traza de Hotelling $F(5,63) = .43$, $p = .74$], ni a la interacción de las variables [Traza de Hotelling $F(9,191) = 1.06$, $p = .40$], sino que se debe sólo a la intervención Hero explicando el 18% de la varianza. Específicamente la diferencia significativa se observa en las conductas prosociales dirigidas a extraños [Traza de Hotelling $F(1,67) = 13.47$, $p \leq .001$, $\eta = .17$] explicándose el 17% de su varianza. (Figura 21).

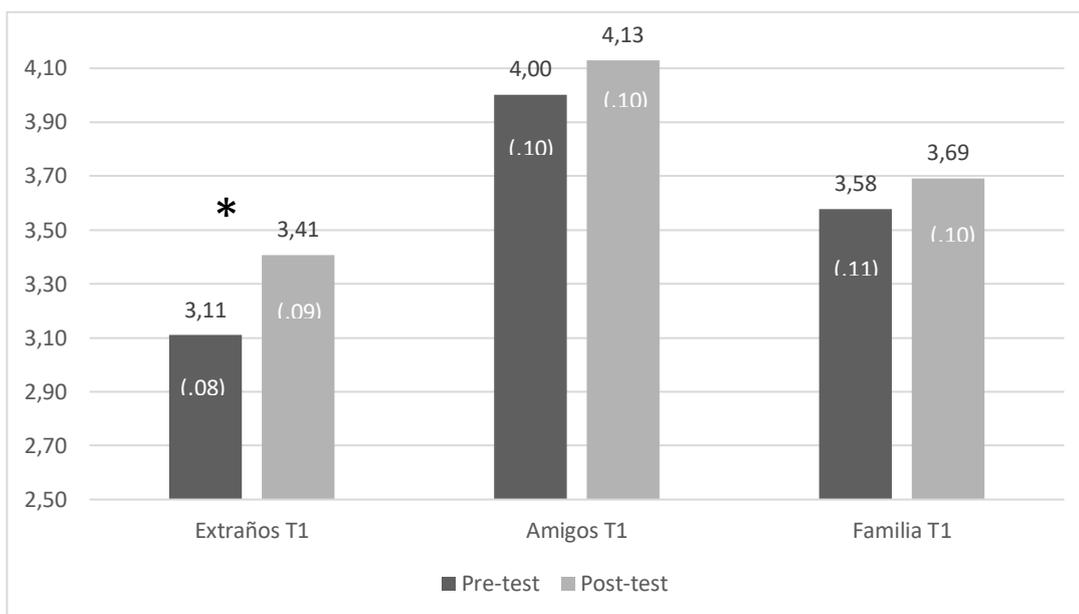


Figura 21. Medias de Conductas Prosociales. Pre-Test y Post-Test. Estudio 1.
 Nota. Desvío estándar entre paréntesis. * $p \leq .001$.

3.2.3 Resultados de los estudios de aceptación y usabilidad del programa

Del total de 75 participantes de la muestra inicial que realizaron toda la intervención (y formaron parte de la muestra de los objetivos 3 y 4), sólo el 49% asistió a una entrevista personal convocada al finalizar el programa para conocer su opinión respecto a la aceptación y usabilidad de Hero. La muestra final estuvo compuesta por 37 adolescentes de ambos sexos, 22 mujeres y 15 varones, con una edad promedio de 15.8 (DE: 1.01).

A continuación se presentan por un lado los resultados del análisis cuantitativo descriptivo de las preguntas cerradas. Seguido del análisis cualitativo fenomenológico de las preguntas abiertas que complementan y enriquecen al anterior.

Análisis cuantitativo descriptivo de las preguntas cerradas

El análisis cuantitativo descriptivo de las respuestas de los participantes respecto al uso de Hero se presenta en la Tabla 1. Como puede observarse, la gran mayoría (el 84%) indicó que les gustó (bastante, mucho, muchísimo) haber participado del programa (aceptación). Todos coincidieron en que fue fácil de usar, e incluso más de la mitad señaló la puntuación más alta (muchísimo) en cuanto a su facilidad. Por otra parte,

más del 50% consideró que es muy útil lo trabajado en él; y que lo aprendido es transferible a su vida cotidiana. Respecto a la recomendación de Hero a otros adolescentes de su misma edad, más del 75% lo haría (Tabla 2).

Tabla 1.
Aceptación y usabilidad de Hero. Estudio 1.

	Aceptación		Facilidad		Utilidad		Transferencia	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nada	1	2,7	0	0,0	1	2,7	1	2,7
Algo	5	13,5	0	0,0	4	10,8	7	18,9
Bastante	14	37,8	6	16,2	10	27,0	13	35,1
Mucho	13	35,1	10	27,0	17	45,9	8	21,6
Muchísimo	4	10,8	21	56,8	5	13,5	8	21,6
Total	37	100,0	37	100,0	37	100,0	37	100,0

Tabla 2.
Recomendación de Hero expresada en porcentajes. Estudio 1.

Recomendación		
	f	%
Sí	29	78,4
No	8	21,6
Total	37	100,0

Análisis cualitativo fenomenológico de las preguntas abiertas

A continuación se presentan las categorías identificadas, producto del análisis de cada una de las respuestas (Figuras 22, 23, 24, 25, 26). Entre paréntesis se indica la frecuencia de cada categoría. En el caso de que haya subcategorías, la frecuencia de la categoría indica una respuesta global. Por ejemplo, en la pregunta acerca de la opinión general, el joven puede haber respondido simplemente “me gustó” y en ese caso se indica dentro del recuadro de la categoría “gustó”. En otro caso un joven podría haber respondido “me gustó porque me pareció original y creativo”, en tal caso la frecuencia se indica en el recuadro “original y creativo”. En el Apéndice G encontrará ejemplos textuales de las respuestas de los adolescentes para cada categoría.

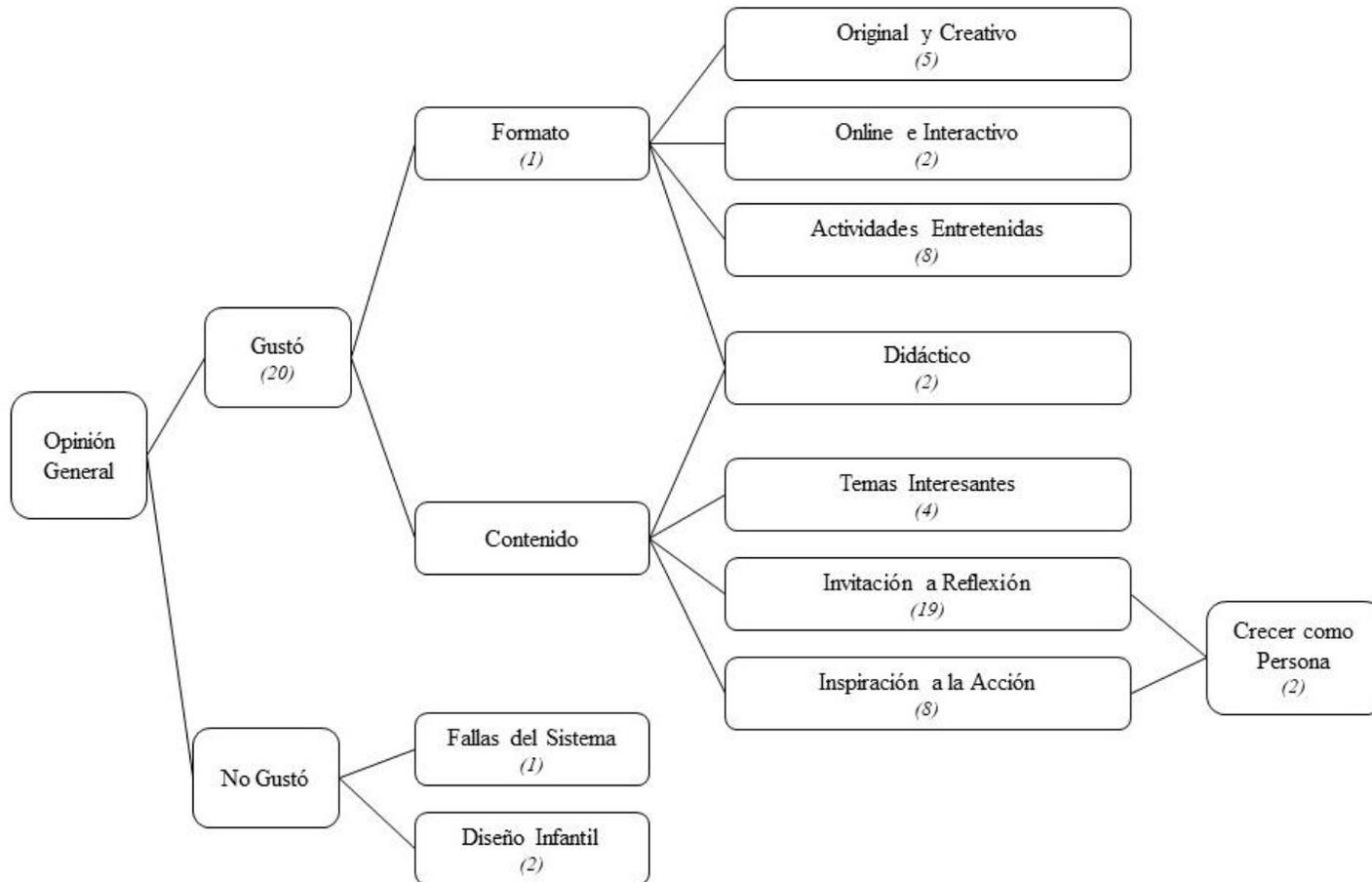


Figura 22. Opinión General respecto a Hero

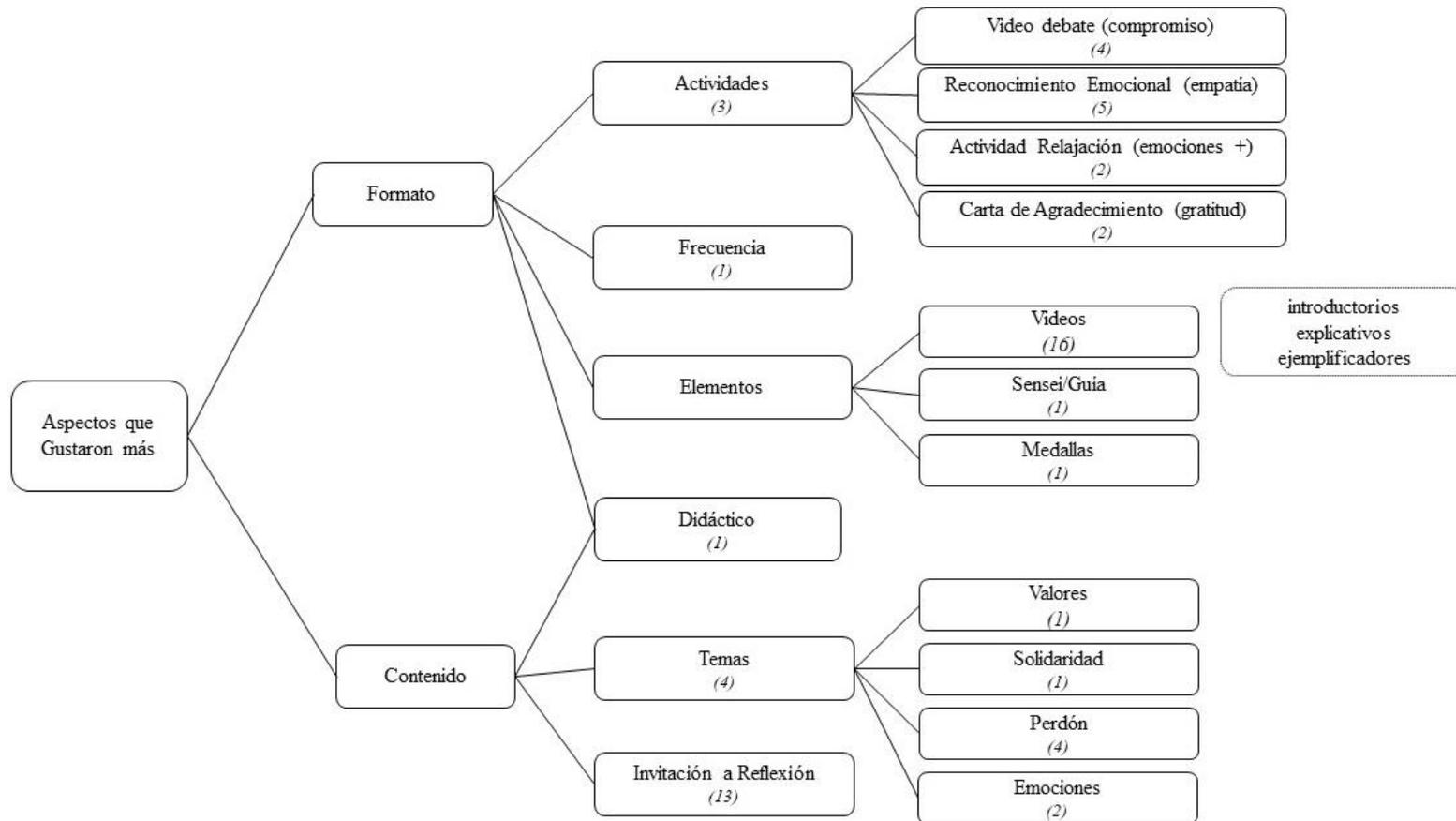


Figura 23. Qué gustó más de Hero.

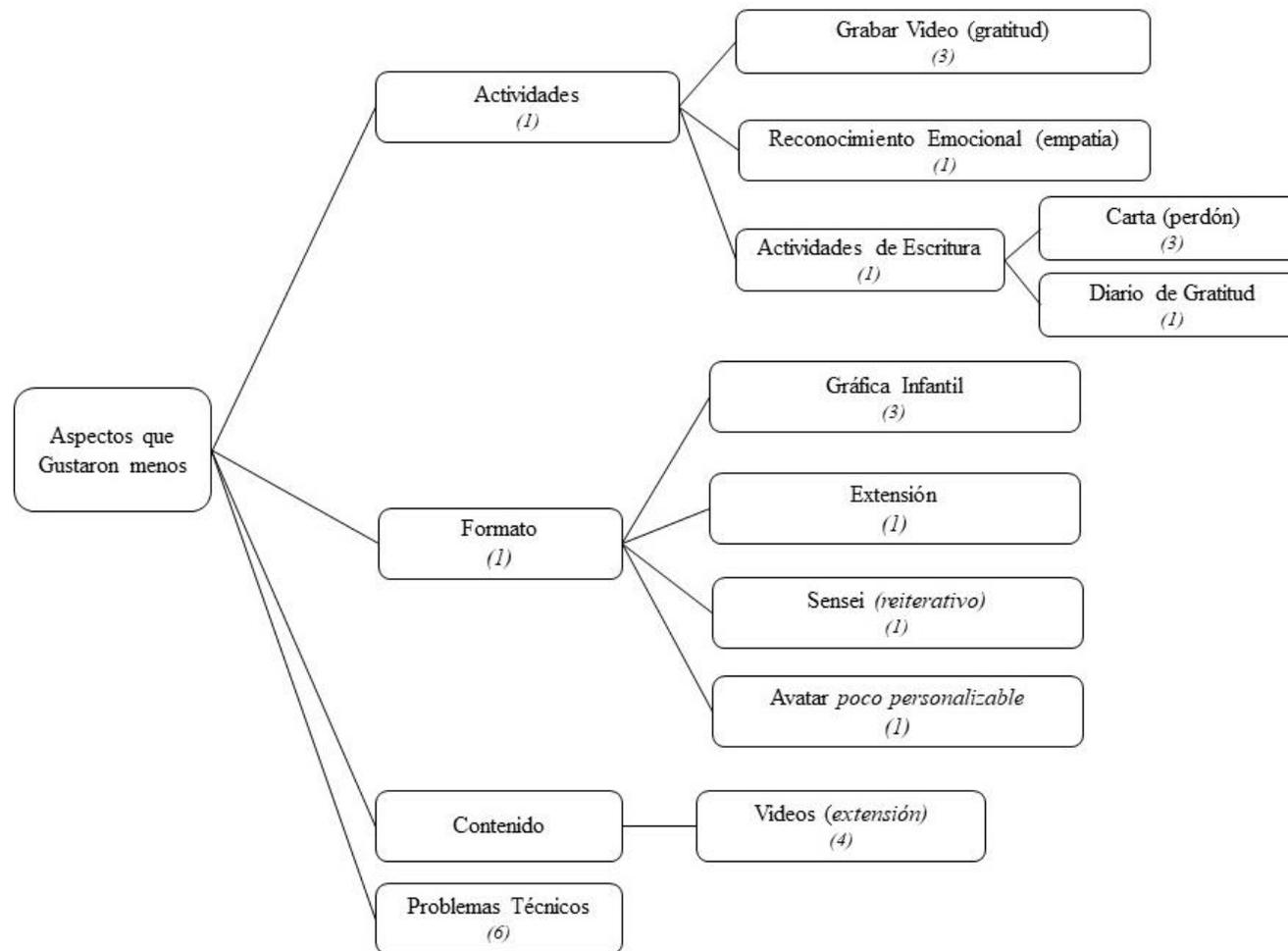


Figura 24. Qué gustó menos de Hero.

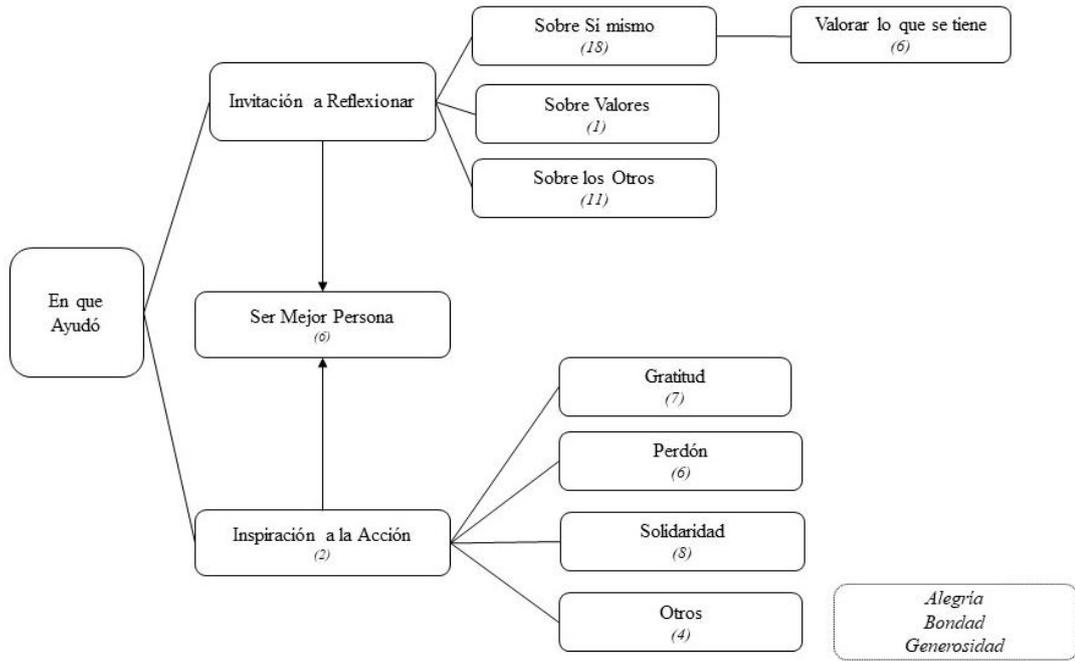


Figura 25. En qué ayudó Hero.

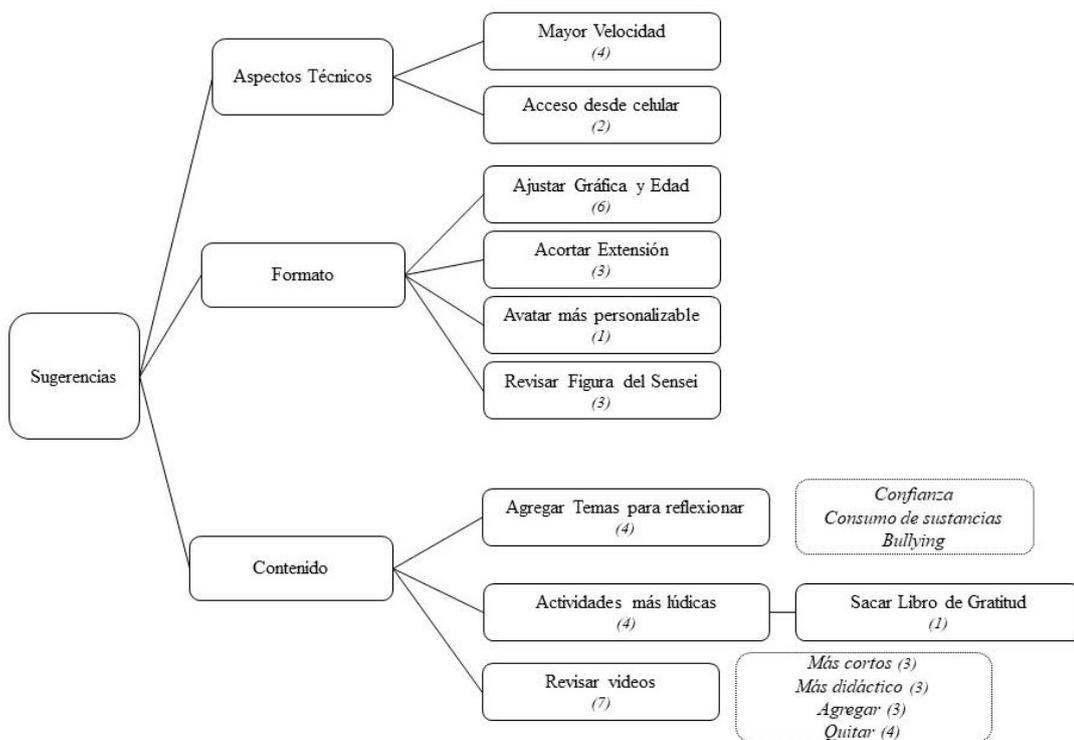


Figura 26. Cambios Sugeridos

Partiendo del análisis de las categorías de significado identificadas y de las descripciones genéricas de cada pregunta, se procede a detallar a continuación una descripción integrada de la experiencia de uso de Hero.

Los participantes describieron a Hero como una intervención que invita a detenerse y reflexionar acerca de sí mismos y de los demás, proponiendo un espacio de aprendizaje, de autoconocimiento y de incentivo para ayudar al prójimo. Las temáticas han resultado interesantes, y el trabajo personal propuesto en torno a diversos valores como la gratitud, el perdón y la solidaridad por el que se atraviesa en la experiencia Hero fue señalado como promotor de cambios inspirando y motivando a pasar a la acción. Las actividades propuestas han resultado en gran parte interesantes para los participantes, en especial el video debate de la isla compromiso, la actividad de reflexión acerca del perdón, la actividad de identificación emocional y la actividad de agradecimiento. Aunque para algunos resultaron demasiados y en ciertos casos extensos, los videos incluidos en la intervención fueron en general connotados como de interés y educativos. El sistema de medallas también fue señalado por uno de los participantes como positivo. Respecto al formato digital y online, Hero se describió como novedoso, creativo, interactivo con actividades divertidas y entretenidas.

En cuanto a los elementos del programa, el Sensei ha recibido opiniones variadas. Por un lado fue señalado como de ayuda en cuanto a la guía y explicación ofrecida a lo largo de la intervención. Pero a la vez se señaló que no era necesario luego de la primera isla dado que se adquiría e incorporaba la dinámica del programa.

Entre los aspectos que menos gustaron, los jóvenes señalaron las actividades en que tenían que escribir como por ejemplo la carta de perdón, o el diario de gratitud; y la actividad de grabar un video. Por su parte un participante también indicó que hubiera preferido poder personalizar más su avatar. Otro aspecto reiteradamente mencionado es la gráfica que ha resultado infantil para la población de este estudio piloto (14 a 17 años de edad). Para algunos la longitud de toda la intervención resultó también extensa. Finalmente, otro aspecto que también se describió como de desagrado en varias ocasiones fueron las reiteradas fallas en el sistema y su lentitud.

Entre las sugerencias ofrecidas se mencionó la incorporación de otras temáticas acorde a las problemáticas adolescentes, más actividades lúdicas y videos. Respecto a la gráfica se sugirió modificarla o destinar la intervención a población más joven. Así mismo se recomendó revisar la figura del Sensei, su diseño y voz. Respecto a los

aspectos técnicos, se señaló la necesidad de revisar las fallas y lentitud del sistema sugiriendo optimizarlo y acelerarlo. Y por último, facilitar el acceso al programa desde los dispositivos celulares.

En síntesis, aun considerando las observaciones y sugerencias realizadas, los adolescentes indicaron que las actividades y temáticas de Hero los invitó a reflexionar acerca de diversos valores, de sí mismos, y de los demás, conduciéndolos hacia un proceso de crecimiento personal y a convertirse en mejores personas.

3.3 Discusión - Estudio 1

El propósito de este primer estudio fue diseñar, desarrollar y realizar un estudio piloto acerca de la eficacia y experiencia de uso de un programa digital para promover las conductas prosociales en adolescentes.

El objetivo 1 de este Estudio consistió en el diseño y desarrollo de la intervención. El proceso se llevó a cabo mediante un trabajo interdisciplinario en equipo con profesionales del área de la salud mental y de la informática, dando por resultado el primer prototipo funcional de Hero (su primera versión). Hero ofrece una intervención breve y de baja intensidad, con un total de 5 sesiones de intervención y con una frecuencia semanal; duración y frecuencia similar a otras intervenciones de psicología positiva digitales (Etchemendy, 2011; Farfallini, 2014; Martínez-Martí et al., 2014). En cuanto a la duración de las sesiones se consideró un tiempo promedio (de 30 minutos), suficiente y necesario para producir un efecto sin cansar ni aburrir (Farfallini, 2014).

Para la selección de las actividades se tomaron estrategias o técnicas utilizadas en estudios anteriores: desarrollo de fortalezas de carácter (Riva, 2012; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005); reconocimiento emocional (Baron-Cohen, 2011; Baron-Cohen, Golan, & Ashwin, 2009; Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen, & David, 2004; LoBue, & Thrasher, 2015); procedimientos de inducción emocional (Baños, Botella, et al., 2012; Botella et al., 2012; Etchemendy, 2011; Gaggioli et al., 2014; Farfallini, 2014; Martínez-Martí, 2014; Riva, 2012); procedimientos para la

modificación del sesgo atencional (De Voogd, Wiers, & Salemink, 2017; Pieters, et al., 2016; Zhang, Ying, Song, Fung, & Smith, 2018); y técnicas narrativas (Burton & King, 2009) y de reminiscencia (Farfallini, 2014; Latorre, et al., 2012; Serrano, Latorre, & Gatz, 2007).

En el proceso de creación de una nueva intervención que pretende basarse en la evidencia, su diseño y desarrollo es el primer paso. Luego, es necesario implementarlo y someterlo a prueba tanto en cuanto a su eficacia como en la experiencia de su uso (Andrew, Cuijpers, Craske, McEvoy, & Titov, 2010; Durlak et al., 2011; Kaltenthaler et al., 2008). Cumplido entonces el objetivo 1, se procedió a una primera evaluación del nuevo desarrollo para analizar su correcto funcionamiento y sus efectos reales en el cambio del comportamiento deseado. No haberlo hecho hubiera sido riesgoso pues conllevaría quedarse con lo creativo e innovador de la propuesta sin información acerca de su aceptación, usabilidad y eficacia basada en evidencia. Para ello se siguieron los lineamientos de Dimitropoulos y colaboradores (2015) que contemplan el análisis del rendimiento técnico del programa, la experiencia de uso del mismo, y la eficacia para lo que fue diseñado.

Los tamaños de las muestras consideradas para dar respuesta a los siguientes objetivos son similares a otros estudios que exploran la utilización de innovaciones digitales en el ámbito de la psicología en población de habla hispana (Etchemendy, 2011; Farfallini, 2014; Fernández-Álvarez, et al., 2017). Éste es uno de los primeros estudios de estas características en la Argentina, y sus resultados aportan una primera aproximación a la valoración de este tipo de recursos en la región.

El segundo objetivo de este estudio fue analizar la impresión de los adolescentes respecto a la eficacia de cada módulo del programa. Para ello se utilizó un instrumento diseñado ad-hoc, como se ha procedido en estudios anteriores (Farfallini, 2014). Los resultados permiten afirmar que existen diferencias significativas para todas y cada una de las variables en la comparación entre los distintos módulos, y todas con una tendencia creciente a lo largo de toda la intervención. Cada variable puntuó como la más alta (entre todas) en el módulo específico diseñado para promoverla. Es decir en el módulo empatía, la variable empatía fue la que puntuó más alto; en el módulo perdón, la variable perdón; y así sucesivamente. Por tanto la hipótesis 1 de se ha cumplido.

Así mismo, ninguna de las puntuaciones en ningún módulo fue cero lo cual refuerza la hipótesis de la existencia de una interrelación recíproca entre las distintas variables, en especial de cada una de ellas con la prosocialidad (Mesurado, Distéfano, et al., 2018).

La variable Empatía puntuó como la más alta entre todas en el módulo diseñado específicamente para promoverla. Aún así, sus valores más elevados se encontraron en los módulos de Perdón y Prosocialidad. Esto podría explicarse debido a que en el módulo empatía se ejercita, como primera aproximación, sólo el reconocimiento emocional en tanto en el módulo Perdón se trabaja el descentramiento e identificación con el ofensor activando de esta manera también la empatía. Lo mismo sucede en el módulo de Prosocialidad, en que a partir de la experimentación de empatía por la necesidad de un otro es que se invita a la acción prosocial para con él.

La variable Emociones Positivas puntuó como la más elevada en su módulo, aunque los valores más altos de esta variable se encontraron en los módulos de Gratitud y en Prosocialidad. Por un lado, esto podría deberse a que la pregunta que se realizó para evaluarla fue en relación a sentirse feliz y contento, quedando sin considerar la relajación. Posiblemente una afirmación más general como ser “sentirse mejor” o varias preguntas que abarquen específicamente ambas emociones hubieran sido más precisas dando por consecuencia un puntaje más elevado en su valoración. Por otra parte en relación al módulo Gratitud es posible que si bien el módulo trabaja la gratitud como fortaleza de carácter, ese mismo ejercicio active la gratitud como emoción que suele ir asociada también a la experimentación de alegría (Oros, 2014). De aquí que se haya potenciado el puntaje recibido por la variable Emociones Positivas en este módulo. Algo similar podría haber sucedido en el módulo de Prosocialidad (es decir puntuar elevado la variable Emociones Positivas) ya que en sí misma la Prosocialidad elicitaba también emociones positivas como consecuencia. Así mismo, la observación de obras de bien que realizan otros despierta la emoción de elevación que es una emoción positiva que abona al sentirse “feliz y contento”. De aquí posibles explicaciones al puntaje más elevado en este módulo.

El módulo Gratitud puntuó elevado para la variable Gratitud, seguido de la variable Emociones Positivas, cuya explicación se detalló en el párrafo anterior. El gran impacto positivo de este módulo sobre las distintas variables puede deberse a que la gratitud como tema de reflexión y trabajo personal moviliza en distintos sentidos, abarcando una dimensión hedónica de bienestar (emocionalidad positiva) y otra

eudaimónica que implica mayor compromiso e implicación de la persona fomentando el desarrollo personal en distintos aspectos (Seligman, 2002).

Por su parte, el módulo Perdón puntuó elevado para Perdón seguido (aunque varios puntos por debajo) por Empatía. Esto es interesante pues las actividades de este módulo se orientaron a empatizar e identificarse con el ofensor para luego ubicado en el rol de ofendido poder perdonar (Mooney et al., 2016). Algunos estudios sostienen que el perdón contribuye al bienestar a largo plazo fomentando la emocionalidad positiva en las personas (Fredrickson, 2001, Rana et al., 2014, Worthington, 2005), sin embargo esto no se ha visto reflejado en el presente estudio en el puntaje obtenido por la variable Emociones Positivas en este módulo.

El módulo Prosocialidad es el que obtuvo los niveles más elevados en todas las variables en general siendo la variable Prosocialidad la que obtuvo el puntaje más alto. Estos resultados son prometedores pues promover las conductas prosociales es el fin último de Hero. Y la tendencia creciente en las distintas variables puede ser fruto de un efecto acumulativo de lo trabajado a lo largo de toda la intervención como también se vio reflejado en un estudio anterior (Mesurado, Distéfano, et al., 2018).

En líneas generales, este estudio mostró que todos los módulos fueron eficaces para promover las distintas variables y que cada uno en especial para promover la variable para la cual fue diseñado, confirmando de esta manera la hipótesis 1. Otros trabajos revelan una relación similar entre los distintos módulos y el comportamiento de las variables. Concuerdan al informar un crecimiento progresivo y lineal de las variables y la posible existencia de un efecto acumulativo que revela un efecto creciente en la progresiva estimulación de las variables a lo largo del programa (Mesurado, Distéfano, et al., 2019).

La hipótesis 2 planteaba que la intervención es eficaz para promover la prosocialidad hacia los distintos *targets*. Este estudio reveló que Hero es eficaz para promover las conductas prosociales hacia extraños, sin influencia del sexo ni la edad de los participantes, pero no fue efectivo para promover las conductas prosociales hacia los familiares y amigos. Una posible explicación a ello es que en las distintas actividades no se sugiere el trabajo acerca de la conducta prosocial hacia cada uno de los *targets*. Pero en el último módulo, con el video-debate y la presentación de propuestas solidarias se expresa implícitamente la conducta hacia desconocidos. Este dato es alentador ya

que Hero promueve la conducta prosocial hacia el *target* en que suele ser menos frecuente, hacia extraños (Padilla-Walker & Christensen, 2011). Las conductas hacia los otros *targets* presentan una tendencia creciente pero no significativa. Posiblemente optimizando algún componente del programa (como ser orientar explícitamente la reflexión sobre situaciones concretas de la vida diaria con cada uno de los distintos objetivos de las conductas prosociales) se alcanzaría un grado de significación mayor.

Estos resultados concuerdan parcialmente con un estudio previo en que se identificó la eficacia de Hero para promover las conductas prosociales hacia extraños pero también hacia familiares (Mesurado, Distéfano, et al., 2018). Esta diferencia puede responder a las características de la muestra dado que el tamaño de la misma y el rango de edad son diferentes entre ambos. Por otro lado, la variancia explicada de Hero en la promoción de las conductas prosociales hacia extraños en este estudio fue similar a la eficacia promedio identificada en programas de intervención presenciales en un reciente meta-análisis (Mesurado, Guerra, et al., 2019). Otro meta-análisis acerca de intervenciones de psicología positiva dispensadas en formato digital auto-aplicado concluye que las mismas son eficaces aunque con efecto leve/moderado (Bolier, Haverman, Westerhof, et al., 2013), coincidiendo también en la misma dirección con éste y otros estudios (Farfallini, 2014; Martínez-Martí, 2014).

En relación a la hipótesis 3, acerca de la experiencia de uso del programa, la misma se exploró mediante uno de los recursos empíricos más utilizados para evaluar la usabilidad, la entrevista semi-estructurada (Cruz Zapata, Fernández-Alemán, Idri, & Toval, 2015) y presencial.

Los participantes expresaron que Hero les resultó agradable y fácil de usar, lo cual es importante dado que se trata de un programa auto-administrable sin la presencia de un facilitador o instructor. Así mismo señalaron que lo trabajado les resultó útil y transferible a su vida cotidiana, factores esenciales en el mantenimiento de la motivación y adherencia a la intervención, a la vez que aumentan las probabilidades de aplicar lo trabajado en otras situaciones reales de su vida diaria. Por último, la gran mayoría indicó que lo recomendaría a otros adolescentes, lo cual da cuenta de una franca aceptación y adopción del programa. Los resultados cuantitativos de este estudio revelaron claros indicadores de una experiencia satisfactoria y positiva en el uso de Hero.

A esto se suma la información cualitativa que según Fernández-Álvarez et al. (2018) ofrece información importante y sensible acerca de la percepción de los usuarios en su experiencia de uso. Los participantes destacaron que la intervención propone un momento para tomarse un tiempo y reflexionar acerca de uno mismo y los demás. Siendo un espacio de aprendizaje con temáticas interesantes y motivante para pasar a la acción en conductas que impliquen ayudar a otros. Como era deseable encontrar, el formato innovador de Hero (digital, online y autoadministrable) se percibió como novedoso, interactivo y entretenido.

Si bien la mayoría de las frecuencias de las categorías identificadas en el análisis cualitativo ha sido en general bajas (menores al 30%), las mismas revelan una tendencia de la opinión de los adolescentes. De las categorías con más peso y que se reiteraron en distintas preguntas cabe destacar que Hero promueve un espacio de reflexión y que ello inspira a la acción. Los videos es algo que fue necesario examinar ya que para algunos habían sido de agrado pero para otros no (16 y 4 respectivamente). Algunos señalaron que eran muchos y otros que querían más; para algunos fueron largos pero para otros no. Esta ambigüedad llevó a una revisión de los mimos, a su vez porque se esperaba que fueran elementos facilitadores y no obstaculizadores de la experiencia. Se revisó entonces el contenido de los mismos y se recurrió a profesionales que se ocuparon del diseño para hacerlos más didácticos ya que la primera versión había sido realizada por gente menos especializada. De la misma manera, la figura del Sensei también presentó cierta ambigüedad ya que por un lado fue señalado como de ayuda en la explicación y guía ofrecida a lo largo de la intervención, pero a su vez se indicó que luego del primer módulo ya no sería necesario pues la dinámica del programa se percibió como simple y de fácil incorporación. Estos resultados son alentadores pues indican que la utilización de Hero es intuitiva y abona en la misma dirección de lo mencionado anteriormente en cuanto a la facilidad de uso, comprensión y rápido aprendizaje de la secuencia y consignas de las tareas.

Dado que la gráfica resultó infantil para la población de este estudio, se consideró bajar la edad de los participantes destino del rango 14-17 a 12-15 años de edad. Así mismo se tomó en consideración la sugerencia de incorporar nuevas temáticas y más actividades lúdicas pero las mismas se llevarán a cabo en fases posteriores de desarrollo. Así como también la inclusión de sesiones en que los participantes pudieran elegir qué actividad repetir, pues esto aumentaría la motivación y adherencia con la intervención (Farfallini, 2014). Por otra parte, es real que la adaptación del programa

para que se pueda acceder desde *smartphones* y *tablets* optimizará las posibilidades de uso, pero esta modificación quedó prevista para un futuro próximo dado que el cambio implicaba tiempo y costo de desarrollo con los que no se contaba en ese momento.

Por último, el aspecto más vulnerable ha sido los problemas técnicos: lentitud y que el programa se tildaba/colgaba por momentos. Aspectos que fueron inmediatamente revisados por el equipo técnico pues claramente afectaron la experiencia de uso reflejada en los aspectos señalados como desagradables.

En síntesis, era importante una primera exploración acerca de la aceptación y experiencia de uso del programa pues estos resultados revelan el potencial de este tipo de intervenciones que ofrecen nuevas y distintas posibilidades de aplicación. Por todo lo expuesto, y aun considerando las vulnerabilidades y limitaciones señaladas con que contó este estudio, queda demostrado que se ha comprobado la hipótesis 3 que afirmaba que los adolescentes valorarían positivamente la experiencia de uso del programa Hero, indicando que es fácil de usar, que lo aprendido en él es útil y transferible a sus vidas cotidianas y que lo recomendarían a otros jóvenes.

Este estudio fue un muy buen punto de inicio y resultó de gran utilidad ya que permitió realizar ajustes en la intervención para su posterior implementación en estudios de eficacia (Estudio 2 y Estudio 3). Las primeras medidas fueron realizar las mejoras técnicas y bajar la edad de los destinatarios de la intervención. Entre otros cambios realizados (algunos ya mencionados) cabe destacar que se decidió hacer más explícita la aclaración inicial en la bienvenida al programa de que Hero no es un juego sino que se trata de una intervención para reflexionar, como los mismos adolescentes lo percibieron en este estudio. Así mismo, al inicio de las actividades narrativas como el diario de gratitud y la carta de perdón, se resaltó la importancia de la actividad propuesta, persuadiendo a los adolescentes a implicarse y adentrarse a un trabajo personal que demanda un poco más de esfuerzo que otras actividades. En esa misma línea, se reforzó la indicación de que el video a grabar en el módulo de Gratitud es absolutamente personal, que no queda registro digital de lo que hicieran y, como en las otras actividades, se resaltó el sentido e importancia de la actividad. Por otra parte, se revisó y mejoró el diseño y voz del Sensei; así como también se optimizaron los videos.

3.3 Limitaciones. Estudio 1

Una limitación en este estudio fue la pérdida de casi la mitad de los participantes a la hora de realizar la entrevista final. Es probable que contar con la totalidad de los jóvenes hubiera brindado mayor información sobre los aspectos analizados y permitiría realizar una revisión más profunda y completa tanto de los aspectos positivos como de aquellos a mejorar en el programa. El instrumento para evaluar la aceptación y usabilidad de Hero podría haberse distribuido de manera digital con el fin de lograr mayor cantidad de respuestas. Si en futuras investigaciones se quisiera mantener el formato de entrevista semi-dirigida, una opción sería realizarla de manera telefónica o por videoconferencia lo que también habilitaría a ampliar la cantidad de participantes.

Por otro lado, en el módulo Emociones Positivas Hero ofrece actividades que sólo se orientan a la modificación del sesgo atencional limitándose el efecto a una activación transitoria y no a un cambio más profundo que se hubiera alcanzado si también se consideraba la modificación del sesgo cognitivo (Jones & Sharpe, 2017; Lothmann, Holmes, Chan, & Lau, 2011; Peters, et al., 2017; Zhang et al., 2018) y/o emocional (Adams, Penton-Voak, Harmer, Holmes, & Munafò, 2013; Penton-Voak, Bate, Lewis, & Munafò, 2012). En futuras versiones de Hero podrían incluirse actividades para la modificación de los sesgos cognitivo y emocional lo cual favorecería cambios estructurales en la variable de emocionalidad positiva y con posibles efectos positivos también sobre las otras variables.

Capítulo IV: Estudio 2

Implementación del programa en el contexto escolar

En este segundo estudio se procedió a la evaluación de la eficacia del programa Hero luego de los cambios realizados a partir de los resultados del estudio 1.

Las modificaciones consistieron principalmente en resolver los problemas técnicos y de velocidad del programa, y en bajar la edad de la muestra (de 12 a 15 años) dado que para la muestra del estudio 1 (de 14 a 17) el diseño del programa resultó algo infantil. Como se mencionó en el capítulo anterior, se realizaron algunas mejoras como perfeccionar los videos y la figura del Sensei, agregar una barra de progresión para orientar respecto al progreso en la realización de las actividades y mensajes alentadores para mantener la motivación de los participantes. Otros aspectos quedaron por ahora constantes (temáticas tratadas, actividades) pues el fin de este estudio es la evaluación de la eficacia del programa en su estructura inicial y con los cambios realizados. Otros cambios más estructurales serán tenidos en cuenta luego de esta evaluación, para futuras versiones del programa.

Este estudio abarcó la evaluación de la eficacia de Hero para promover la conducta prosocial y, a su vez, cada una las variables moduladoras que se trabajan en la intervención: empatía, emocionalidad positiva, gratitud y perdón. Se incluyó también el análisis de su eficacia para la disminución de la agresión dado que como se mencionó en el marco teórico, otras intervenciones promotoras de la prosocialidad conllevan el efecto de disminuir las conductas agresivas.

Para esta instancia se decidió implementarlo dentro del contexto escolar como la mayoría de las intervenciones ya existentes.

4.1 Metodología – Estudio 2

4.1.1 Tipo de investigación – Estudio 2

El presente estudio se llevó a cabo mediante una investigación de metodología cuantitativa. El alcance del estudio fue experimental de medidas repetidas realizando evaluaciones pre-test, post intervención y seguimiento a los tres meses de finalizada la intervención.

4.1.2 Participantes – Estudio 2

La selección de la muestra ha sido no probabilística e intencional. Se definieron los siguientes criterios de inclusión: ser adolescente de entre 12 y 15 años, de ambos sexos, residentes en Argentina, y formar parte de la educación formal en la ciudad de Rosario. Como criterio de exclusión se consideró el estar participando de alguna otra intervención (programa, taller, o similar) promotora de conductas prosociales.

La muestra estuvo constituida por 186 adolescentes de ambos sexos, 87 mujeres y 99 varones, de entre 12 y 15 años de edad ($M= 13.47$; $DE 1.01$). Todos residentes en la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina, y asistentes a una institución de educación formal.

4.1.3 Instrumentos – Estudio 2

Datos Sociodemográficos

Para recolectar los datos sociodemográficos se aplicó el mismo instrumento que en el Estudio 1.

Empatía

La empatía se evaluó con el *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) de Davis (1980,1983), en la versión española (Mestre, Frías Navarro, & Samper, 2004). El mismo ha sido utilizado en investigaciones anteriores en poblaciones similares a la del presente estudio contando con buenas propiedades psicométricas (Richaud & Mesurado, 2016; Rodríguez, 2014) (ver Apéndice H).

El IRI permite valorar la disposición empática a través 28 ítems de respuesta con escala tipo Likert de 5 puntos (1= no me describe; 5=me describe muy bien). Los mismos están agrupados en cuatro factores: dos cognitivos y dos emocionales. Los factores cognitivos son Toma de Perspectiva y Fantasía. El primero evalúa la habilidad para ponerse en el lugar de otro y comprender su punto de vista (ej.: “Intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas”). Fantasía mide la capacidad imaginativa de la persona para identificarse o ponerse en el lugar de personajes de ficción como ser del cine o de la literatura (“Realmente me siento involucrado con los sentimientos de los personajes de una novela”). Los factores emocionales son Preocupación Empática y Malestar Personal. Preocupación Empática evalúa la tendencia de una persona a experimentar sentimientos de compasión, preocupación y cuidado hacia los demás (ej.: “Me describiría como una persona

bastante sensible”). En tanto que Malestar Personal mide sentimientos de ansiedad y malestar que una persona manifiesta al observar experiencias negativas de los demás (ej.: “Cuando veo que alguien necesita ayuda urgente en una emergencia me derrumbo”). En este estudio se tomaron sólo dos de las cuatro dimensiones. Los omega de McDonalds de los 3 tiempos en este estudio fueron (Pre-Post-Seguimiento): Toma de Perspectiva: $\omega = .72, .77, .81$; Preocupación Empática $\omega = .70, .70, .82$.

Gratitud

Para valorar la gratitud se utilizó el *Gratitude Questionnaire 6* (CG-6) de McCullough, Emmons y Tsang (2002). El cuestionario mide la disposición al agradecimiento y está compuesto por 6 ítems (ej.: “Estoy agradecido a una gran cantidad de personas”). Se utilizó una versión en español utilizada en estudios anteriores (Carmona-Hally, Marín-Gutiérrez, & Belmar-Saavedra, 2015; Manso-Pinto, 2014; Rey, Sánchez-Álvarez, & Extremera, 2018); con respuestas en formato escala Likert de 5 puntos (1= Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo) (ver Apéndice I). El instrumento cuenta con buenas propiedades psicométricas en poblaciones similares (Froh et al., 2011; McCullough et al., 2002; Rey, Sánchez-Álvarez, & Extremera, 2018); y la consistencia interna del instrumento para la muestra de este estudio, en las evaluaciones pre, post y seguimiento fue: $\omega = .79, .79$ y $.88$.

Emocionalidad Positiva

La emocionalidad positiva se midió con el Cuestionario de Emociones Positivas de Oros (2014) utilizado en investigaciones anteriores en poblaciones similares (Richaud & Mesurado, 2016) (ver Apéndice J). El instrumento cuenta con 23 ítems agrupados en cuatro dimensiones: alegría y gratitud con 10 ítems (ej.: “soy muy feliz”; “estoy agradecido con varias personas, por lo que hacen por mí”); serenidad con 6 ítems (ej.: “soy bastante tranquilo”); simpatía con 4 ítems (ej.: “cuando alguien está solo y aburrido me dan ganas de acercarme y jugar con él”); y satisfacción personal con 3 ítems (ej. “siento que soy importante”). Se utilizó una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1= Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo).

Se enuncian a continuación los omega de McDonalds de cada dimensión en sus tres tiempos (pre-test, post-test y seguimiento): alegría y gratitud $\omega = .83, .83, .89$; serenidad $\omega = .85, .76, .85$; simpatía $\omega = .79, .76, .86$; satisfacción personal $\omega = .87, .70, .93$.

Perdón

El perdón se evaluó con la *Scale of Forgiveness* de Rye (Rye, 1998; Rye et al., 2001) en su versión en español y adaptada a la Argentina (Rodríguez, Tortul, Menghi, & Moreno, 2018) (ver Apéndice K). La misma está compuesta por 10 ítems con respuestas mediante escala tipo Likert de 5 puntos (1=fuertemente en desacuerdo; 5=fuertemente de acuerdo). Los ítems están agrupados en dos dimensiones: una escala que explora la ausencia de pensamientos, sentimientos y conductas negativas hacia el ofensor con 5 ítems (ej: “Me deprimó cuando pienso cómo me maltrató esa persona”); y otra escala que evalúa la presencia de sentimientos, pensamientos y conductas positivas hacia el ofensor con 5 ítems (ej: “Deseo que le sucedan cosas buenas a la persona que me dañó”). La consistencia interna del instrumento para la muestra de este estudio en sus tres tiempos ha sido: Ausencia de Conductas Negativas $\omega = .71, .81, .78$; Presencia de Conductas Positivas $\omega = .87, .76, .89$.

Prosocialidad hacia diferentes objetivos

La prosocialidad se midió con la versión modificada de la subescala de amabilidad y generosidad del Inventario de Fortalezas, Valores en Acción (Peterson & Seligman, 2004), adaptado por Padilla-Walker y Christensen (2011) descrita en el Estudio 1. Se presentan a continuación los tres valores de omega de McDonalds por cada dimensión correspondientes a los tiempos pre-test, post-test y seguimiento a los 3 meses respectivamente. Conducta Prosocial hacia extraños: $\omega = .81, .84, .85$; hacia familiares: $\omega = .83, .86, .90$; y hacia amigos: $\omega = .88, .89, .88$.

Agresión

Para evaluar la agresión se utilizó la Escala de Agresividad Física y Verbal (Caprara & Pastorelli, 1993) en la versión española de Del Barrio, Moreno y López (2001), y ya utilizada en contextos culturales similares demostrando buenas propiedades psicométricas (Lemos, 2012; Llorca, Richaud, & Malonda, 2017; Richaud & Mesurado, 2016; Tur et al., 2016). La misma explora las conductas destinadas a herir a otro de manera física (ej.: “suelo tener ganas de pegar”) o verbal (ej.: “insulto a mis compañeros”). Consta de 20 ítems de los cuales cinco son de control para evitar tendencias de respuestas y no puntúan (ej. “me gusta estar con otros”). El instrumento ofrece una puntuación total; y dos puntuaciones por factor: agresión física y agresión

verbal (ver Apéndice L). En el presente estudio se utilizó la escala total con respuesta tipo Likert (1= No, nunca; 5= Sí, con mucha frecuencia). Los omega de McDonalds de la muestra de este estudio en los tres tiempos fueron $\omega = .91, .92, .92$.

4.1.4 Procedimiento – Estudio 2

Se contactaron dos escuelas privadas de la ciudad de Rosario (ver Apéndice M). Se pidió autorización a sus autoridades para llevar adelante la investigación, explicándoles en detalle el propósito de la misma y las características del programa Hero.

Una vez que se contó con el aval institucional, se realizó una capacitación a los docentes del nivel medio para que guiaran ellos la implementación del programa en cada uno de sus cursos. En ella se los instruyó acerca de las características generales del estudio, las particularidades del programa Hero, y su rol a lo largo de la implementación: reunión inicial explicativa con el grupo de alumnos e invitación a participar del estudio; y ocuparse de coordinar los encuentros semanales con su grupo de adolescentes para realizar cada sesión de Hero. En la reunión con los docentes se presentaron los objetivos del programa, la extensión del mismo (7 semanas más control a los 3 meses); la duración de cada sesión (30 minutos aproximadamente); la frecuencia (1 vez por semana); el lugar de realización (laboratorio de la escuela); las características de su participación anónima, voluntaria, sin recibir ningún tipo de compensación y la necesidad de contar con la autorización de un progenitor o adulto responsable del menor.

Por otro lado, se envió una circular para los padres de los alumnos en la que se les comentó acerca del estudio en que participaría la escuela; se adjuntó la Hoja de Información (ver Apéndice A.b) y el Consentimiento Informado (ver Apéndice B). Los jóvenes que contaban con el consentimiento de sus padres, fueron invitados a una reunión general en que se les explicó en detalle el proyecto, el programa Hero y en qué consistiría su participación. Los alumnos que decidieron participar del estudio presentaron su consentimiento informado por escrito y la autorización de un adulto responsable (padre, tutor). Cada escuela destinó días y horarios específicos en que distintos grupos asistieron al laboratorio de informática para realizar las actividades del módulo correspondiente a cada semana. El primer día, el docente a cargo de cada grupo,

les brindó la clave de acceso al programa y les explicó cómo hacerlo; coordinando luego los encuentros subsiguientes.

En la primera y en la última sesión los adolescentes completaron los instrumentos para evaluar cada una de las distintas variables. En las cinco sesiones intermedias realizaron las diversas actividades presentadas por Hero para trabajar cada una de las variables propuestas. La duración de cada encuentro fue de unos 30 minutos aproximadamente. Finalizada la intervención, luego de tres meses, los participantes fueron convocados nuevamente al laboratorio para completar los instrumentos de seguimiento.

4.1.5 Procedimiento en el análisis de los datos - Estudio 2

Para dar cuenta del objetivo 1 del Estudio 2 y evaluar si el programa aplicado desde la escuela es eficaz para promover las distintas variables estudiadas (empatía, gratitud, emociones positivas, perdón y prosocialidad), considerando los tiempos pre intervención, post intervención y seguimiento a los tres meses, inicialmente se estudió el criterio de distribución normal de cada variable con la prueba Kolmogorov-Smirnov.

Las variables dimensionales Conducta Prosocial, Empatía, Perdón y Emociones Positivas se analizaron aplicándose MANOVAS multivariadas de medidas repetidas con sexo y edad como variables independientes, ya que se cumplía la distribución normal para cada una de ellas. En tanto la variable Gratitud, por no presentar una distribución normal fue abordada con la prueba no paramétrica Test de Friedman.

Para dar respuesta al objetivo 2 del Estudio 2 y evaluar si la intervención inhibe las conductas agresivas en los adolescentes considerando los tiempos pre intervención, post intervención y seguimiento a los tres meses, primero se verificó el cumplimiento del criterio de distribución normal de la variable agresión, y luego se utilizó ANOVA de medidas repetidas con edad y sexo como variables independientes.

4.2 Resultados – Estudio 2

Del total de 186 adolescentes que iniciaron la intervención 35 abandonaron, quedando un total de 151 participantes que realizaron toda la intervención. De esos 151, sólo se pudo obtener la evaluación de seguimiento a los tres meses de 79 jóvenes. Figura 27.

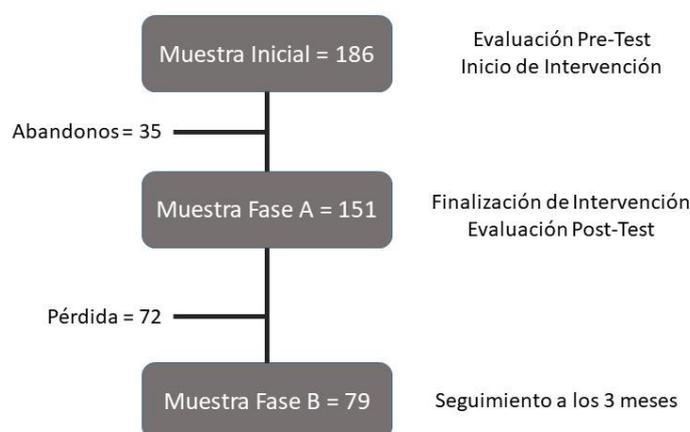


Figura 27. Muestra Estudio 2.

La muestra final estuvo compuesta por 79 adolescentes, 26 varones y 53 mujeres; con un promedio de edad de 13.15 (DE: 1.05).

Empatía: El MANOVA multivariado de medidas repetidas indicó que Hero, implementado en el contexto escolar en adolescentes entre 12 y 15 años de edad, es efectivo para promover la Empatía [Traza de Hotelling $F(4,68)= 7.34, p \leq .001, \eta = .30$], tanto en su dimensión Preocupación Empática [Traza de Hotelling $F(2,142)= 6.79, p = .002, \eta = .09$], así como también en Toma de Perspectiva [Traza de Hotelling $F(2,142)= 12.53, p \leq .001, \eta = .15$]. No se encontró influencia del sexo [Traza de Hotelling $F(4,68)= 1.38, p = .250$], ni de la edad [Traza de Hotelling $F(12,200)= 1.22, p = .271$], ni en la interacción entre las variables [Traza de Hotelling $F(12,200)= 1.20,$

$p=.284$]. Los cambios alcanzados responden sólo al uso de la intervención explicando el 30% de la varianza (Figura 28).

La comparación entre pares de los distintos tiempos reveló que la dimensión Preocupación Empática aumentó significativamente respecto a su evaluación pre-test luego de utilizarse la intervención en su evaluación post-test ($p=.019$) y en el seguimiento a los tres meses ($p =006$). No hallándose cambios significativos entre el post-test y la medición a los tres meses ($p=1.0$), lo cual indicaría un mantenimiento de los cambios alcanzados luego del uso de la intervención.

Por otro lado, la dimensión Toma de Perspectiva aumentó significativamente entre las mediciones pre y post intervención ($p=.001$), disminuyendo significativamente entre el post-test y el mantenimiento a los tres meses ($p\leq.001$), alcanzando valores similares a los previos al uso de la intervención ($p=1.0$).

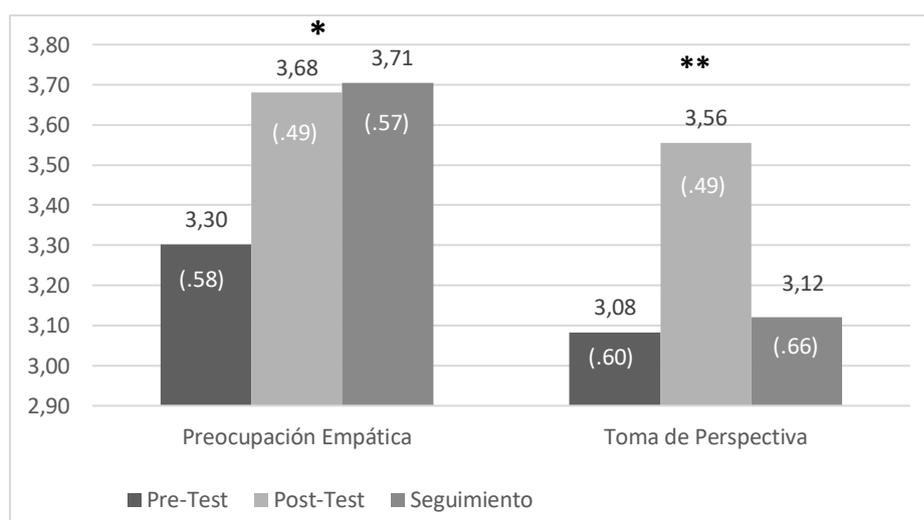


Figura 28. Medias de Empatía. Estudio 2.

Nota. Desvío estándar entre paréntesis. * $p<.05$, ** $p\leq.000$

Gratitud: El análisis estadístico realizado con la prueba de Friedman reveló que Hero es eficaz para promover la Gratitud [$\text{Chi}^2(2)= 74.25; p\leq.001$] cuando es utilizado en el contexto escolar por adolescentes entre 12 y 15 años de edad (Figura 29). Un análisis posterior mediante la prueba de Wilcoxon indicó que los niveles de gratitud de los tiempos pre-test y post-test presentan diferencias significativas [$Z=-7.12, p\leq.001$], no así entre los tiempos post-test y seguimiento [$Z=-1.09, p=.274$]. Lo que estaría

demostrando que Hero es eficaz para promover la gratitud y que los cambios alcanzados luego de su implementación se mantienen a los 3 meses de haber terminado la intervención.

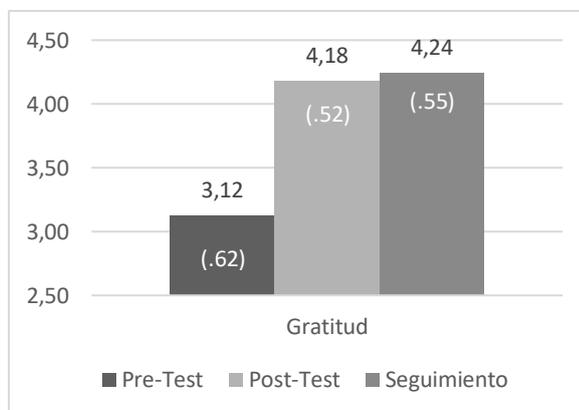


Figura 29. Medias de Gratitud. Estudio 2.
Nota. Desvío estándar entre paréntesis. $p \leq .000$

Emociones Positivas: El MANOVA multivariado de medidas repetidas reveló que Hero es eficaz para promover emociones positivas cuando es utilizado por adolescentes entre 12 y 15 años de edad en contexto escolar [Traza de Hotelling $F(8,64) = 10.85$, $p \leq .001$, $\eta = .58$]. Se encontró influencia del sexo [Traza de Hotelling $F(8,64) = 2.96$, $p = .007$, $\eta = .27$], no así de la edad [Traza de Hotelling $F(24,188) = .827$, $p = .699$] ni de la interacción de las variables [Traza de Hotelling $F(24,188) = .831$, $p = .694$]. La intervención explicó el 58% de la varianza, con una influencia del sexo del 27%, siendo que fueron las mujeres las reportaron mayores niveles en las distintas emociones positivas.

Las dimensiones que mostraron cambios significativos fueron Alegría y Gratitud [Traza de Hotelling $F(2,142) = 24.40$, $p \leq .001$, $\eta = .26$] y Serenidad [Greenhouse-Geisser $(1.62, 115.65) = 10.95$, $p \leq .001$, $\eta = .13$] (Figura 30).

La comparación entre pares de los distintos tiempos reveló que la dimensión Alegría y Gratitud aumentó significativamente entre las mediciones pre y post intervención ($p \leq .001$), y entre pre=test y mantenimiento ($p \leq .001$). No hubo cambios significativos luego del uso de la intervención hasta su seguimiento a los tres meses ($p = .178$) lo cual indicaría un mantenimiento del nivel de Alegría y Gratitud alcanzado luego del uso del programa.

Por su parte, el nivel de la subescala Serenidad aumentó significativamente luego del uso de la intervención en comparación a la evaluación previa a su uso ($p=.001$). Sin embargo, los niveles alcanzados descienden significativamente entre las mediciones post-test y el seguimiento a los tres meses ($p=.002$), alcanzando valores similares a los previos al uso de Hero ($p=1.0$).

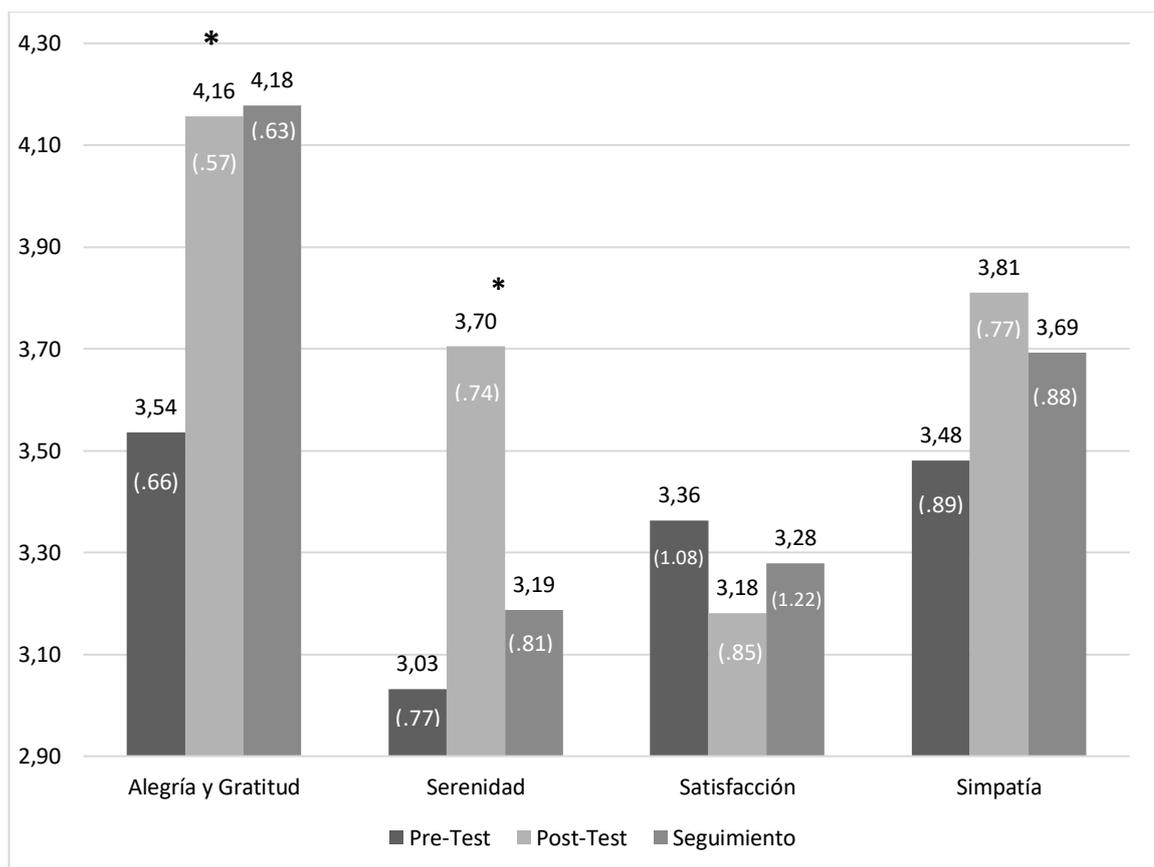


Figura 30. Medias de Emociones Positivas. Estudio 2. Nota. Desvío estándar entre paréntesis. * $p \leq .000$

Perdón: El MANOVA multivariado de medidas repetidas indicó que Hero es eficaz para la promoción Perdón [Traza de Hotelling $F(4,67)= 3.17, p=.019, \eta=.16$]. No se encontró influencia significativa ni de la edad [Traza de Hotelling $F(12,197)= .811, p=.639$], ni del sexo [Traza de Hotelling $F(4,67)= 2.03, p=.101$], ni de la interacción de ambas variables [Traza de Hotelling $F(12,197)= .46, p=.938$]. El cambio alcanzado responde sólo a la utilización de Hero explicando un 16% de la varianza. Las pruebas post hoc indicaron que ambas dimensiones de la variable Perdón presentaron una tendencia de cambios significativos en sus niveles a lo largo de las tres mediciones:

Ausencia de Conductas Negativas (ACN) [Greenhouse-Geisser (1.78, 124.4)= 3.07, $p=.056$], y Presencia de Conductas Positivas (PCP) [Greenhouse-Geisser (1.70,119.25)= 3.11, $p=.056$]. (Figura 31)

La comparación entre pares de los distintos tiempos de la dimensión ACN reveló que si bien existió una tendencia creciente, la medida pre intervención no presentó diferencias significativas con la post intervención ni con el seguimiento a los tres meses ($p=.113$ y $p=.180$ respectivamente). Tampoco se encontraron cambios significativos entre la medida post-intervención y el seguimiento ($p=1.00$).

Por su parte, la dimensión PCP reveló un incremento significativo entre las medidas pre y post intervención ($p=.019$). Dicho nivel alcanzado en el post-test disminuyó en la evaluación de seguimiento a los tres meses aunque no significativamente ($p=.220$). Las medidas pre intervención y mantenimiento tampoco revelaron diferencias significativas entre sí. ($p=1.00$).

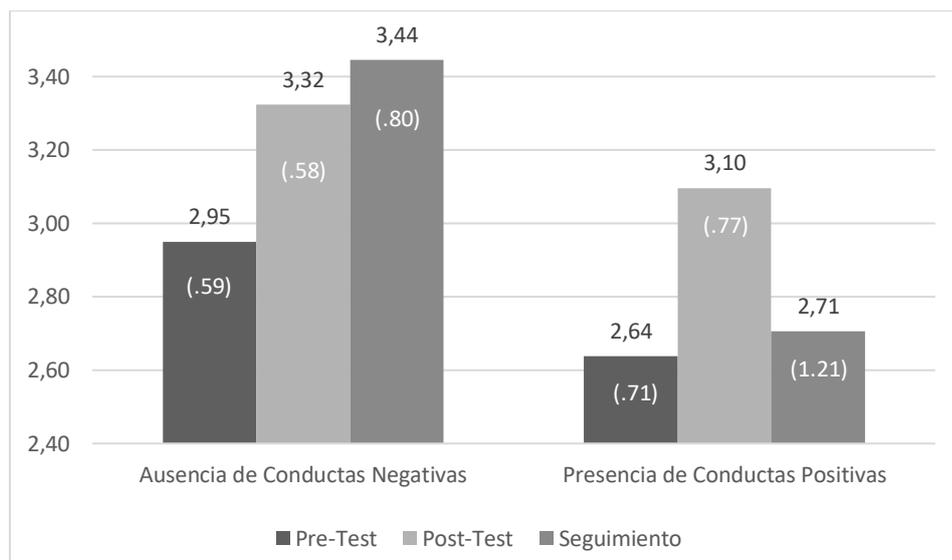


Figura 31. Medias de Perdón. Estudio 2. Nota. Desvío estándar entre paréntesis. $p=.056$

Conducta Prosocial: EL MANOVA multivariado de medidas repetidas reveló que Hero es eficaz para promover las conductas prosociales en adolescentes entre 12 y 15 años de edad cuando se lo utiliza en el contexto escolar [Traza de Hotelling $F(6,66)= 9.03$, $p\leq.001$, $\eta=.45$]. Dicho cambio no se debe a la edad [Traza de Hotelling $F(18,194)= 1.28$, $p=.208$], pero sí se ve influenciado por el sexo [Traza de Hotelling $F(6,66)= 2.91$,

$p=.014$, $\eta=.21$], y por la interacción del sexo y la edad [Traza de Hotelling $F(18,194)=1.89$, $p=.019$, $\eta=.15$]. Es decir Hero explica el 45% de la varianza en los niveles de Conducta Prosocial, en tanto que el sexo explica el 21%, y la interacción de las variables sexo y edad, el 15%.

Las pruebas post hoc específicamente indican que existen diferencias significativas en la dimensión conducta prosocial hacia los Extraños [Traza de Hotelling $F(2,142)=4.45$, $p=.013$, $\eta=.06$] y hacia los Familiares [Traza de Hotelling $F(2,142)=9.72$, $p\leq.001$, $\eta=.12$]. Sin embargo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las conductas prosociales hacia los Amigos [Traza de Hotelling $F(2,142)=1.10$, $p=.335$] (Figura 32).

La comparación entre pares de los distintos tiempos reveló que la dimensión de conducta prosocial hacia Familiares presentó diferencias significativas entre su medición pre-test y post-test ($p=.001$), y entre pre-test y seguimiento a los tres meses ($p=.001$). No así entre post-test y seguimiento ($p=1.000$). Lo cual daría cuenta del mantenimiento de los cambios alcanzados luego del uso de la intervención.

La dimensión de conducta prosocial hacia Extraños mostró un incremento significativo de la medición pre-test a la post-test ($p=.035$), seguido de una disminución significativa entre las medidas post-test y seguimiento ($p=.041$), alcanzando finalmente valores aproximados a la medición pre-test ($p=1.0$).

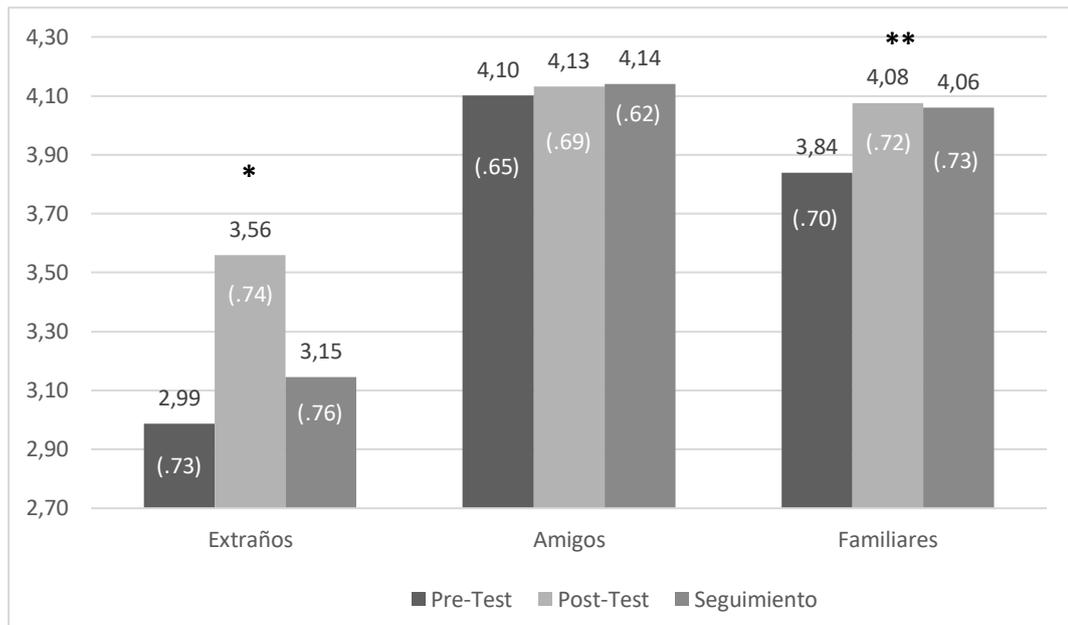


Figura 32. Medias de Conducta Prosocial. Estudio 2.
 Nota. Desvío estándar entre paréntesis. * $p < .05$, ** $p \leq .000$

Agresión: El ANOVA multivariada de medidas repetidas indicó que Hero no es eficaz para disminuir el nivel de agresión en adolescentes entre 12 y 15 años de edad cuando es administrado en un contexto escolar [Traza de Hotelling $F(2,70)=1.123$, $p=.331$]. Esto no depende de la edad [Traza de Hotelling $F(6,138)=1.071$, $p=.383$], ni del sexo [Traza de Hotelling $F(2,70)=.164$, $p=.849$], ni de la interacción de ambas variables [Traza de Hotelling $F(6,138)=.411$, $p=.871$] (Figura 33).

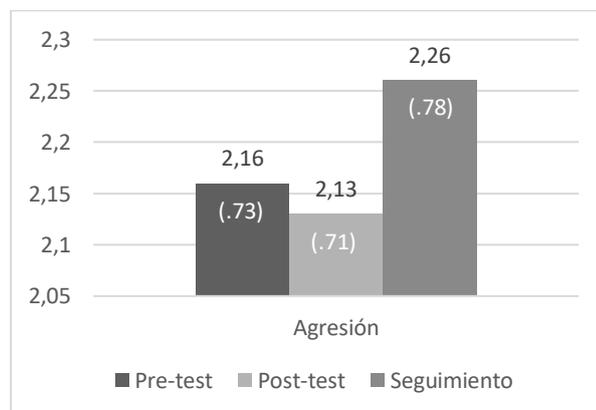


Figura 33. Medias de la escala de Agresión. Estudio 2.

4.3 Discusión - Estudio 2

El propósito de este estudio ha sido evaluar la eficacia del programa Hero luego de las modificaciones realizadas al primer prototipo, implementándose en contexto escolar. Se incluyó en el análisis además del efecto del programa sobre la Prosocialidad, el efecto sobre las variables moduladoras trabajadas (Empatía, Gratitud, Emociones Positivas y Perdón). Por otro lado, también se estudió su impacto sobre la Agresión. El promedio de edad de los participantes en este estudio fue menor al del estudio anterior ya que se bajó la edad de los mismos atendiendo a los resultados del Estudio 1 (de 14-17 a 12-15) y coincidiendo con Caprara et al. (2015) quienes sostienen que es importante focalizarse en promover las conductas prosociales en la adolescencia temprana.

En el diseño de toda intervención es fundamental considerar no sólo los destinatarios sino también los contextos de aplicación, más aún al tratarse de un desarrollo digital pues los usuarios y sus circunstancias de uso no pueden ser separados de la finalidad para la cual fue creado el sistema (Baños et al., 2017; Etchemendy, 2011; ISO 25010). Para este estudio se decidió implementar Hero en el contexto escolar como lo hacen los programas presenciales ya existentes (Caprara et al., 2015; Durlak et al. 2011; Greenberg, et al., 2003; O'Hare, Biggart, Kerr, & Connolly, 2015; Romersi et al., 2011; Sukys et al., 2016). Y además por tratarse la escuela de un escenario importante para la socialización, fértil para el desarrollo de competencias emocionales e interpersonales, y propicio para cultivar actitudes y conductas prosociales (Durlak et al., 2011; Jennings & Greenberg, 2009; Mestre, 2014b; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

La primera hipótesis de este estudio planteaba que Hero es eficaz para promover la Empatía, la Gratitud, las Emociones Positivas, el Perdón y la Prosocialidad cuando es utilizado por jóvenes de 12 a 15 años de edad en el contexto escolar. Como se pudo observar en el apartado anterior los resultados sugieren que el programa Hero es eficaz en este contexto y población particular.

Por lo que concierne a la variable Empatía, Hero ha mostrado ser efectivo, sin efecto de la edad ni del sexo, en la promoción de las dos dimensiones evaluadas de la empatía: la toma de perspectiva y la preocupación empática. Los cambios alcanzados luego de la intervención se mantienen constantes a los tres meses sólo para la dimensión Preocupación Empática que mantiene un crecimiento lineal a lo largo de las tres medidas. En tanto Toma de Perspectiva muestra un crecimiento muy significativo entre las medidas pre y post intervención pero luego decrece alcanzando valores próximos a los iniciales. Posiblemente esto responda a que el aspecto de la empatía que más se promueve en Hero es el componente emocional de preocupación empática. Por lo que para lograr mantener los cambios en el componente cognitivo sería conveniente a futuro incorporar actividades específicas.

Por otra parte, Hero también mostró ser eficaz para promover la Gratitud y que los cambios alcanzados se mantienen luego de tres meses de finalizada la intervención. Aquí la gratitud no está siendo considerada como emoción sino como fortaleza de carácter (Peterson & Seligman, 2004) aunque es inherente a ella despertar la emoción homónima que funciona a la vez como potenciador del acto de dar (Froh et al., 2010).

Así mismo, Hero ha mostrado ser efectivo en la promoción de Emociones Positivas obteniendo un tamaño del efecto medio. Es importante destacar que también se encontró una influencia del sexo sobre las emociones positivas, con puntuaciones mayores en las mujeres. Las dimensiones que se vieron promovidas significativamente por el uso de Hero son Alegría y Gratitud, y Serenidad. Los niveles alcanzados en Alegría y Gratitud se mantienen a los tres meses; en tanto Serenidad, decrece en el mantenimiento.

La Alegría es un estado de contentamiento y diversión como respuesta a una experiencia satisfactoria (Oros, 2014). En el Estudio 1, los usuarios identificaron la experiencia de Hero como agradable y satisfactoria lo cual concuerda con el incremento de la alegría luego de participar del programa en este estudio. Así mismo, es sabido que las intervenciones sobre las fortalezas de carácter (Hero cuenta con alguna de ellas) obtienen efectos positivos en el bienestar (Quinlan et al., 2012) y se asocian con emociones como entusiasmo y alegría (Meyers & van Woerkom, 2016). Por su parte la Gratitud surge como una emoción reactiva al reconocimiento de obtener beneficios

otorgados intencionalmente por un otro (Emmons, McCullough & Tsang, 2003; Oros, 2014), aspecto trabajado en el módulo de Gratitude. Es decir en ese módulo además de ejercitar la fortaleza de la Gratitude se activa también la Gratitude como respuesta emocional al reconocer todo aquello por lo que se está agradecido (Emmons et al., 2003).

Por otro lado, los cambios en Serenidad posiblemente respondan a la invitación a detenerse semanalmente en cada encuentro y tener un espacio de silencio, introspección y reflexión. Así mismo es posible que se vea afectada positivamente por la sesión de relajación incluida en el módulo específico de Emociones Positivas.

Podría preguntarse por qué la variable Empatía se vio beneficiada por Hero y la emoción Simpatía no. Esto encuentra una posible respuesta en que si bien la Simpatía es considerada el componente afectivo de la empatía (Oros, 2014), a diferencia de la Preocupación Empática, sólo se trata de una reacción emocional vicaria por la condición emocional de otro (Oros, 2014) y suele considerarse como sinónimo de compasión (Lazarus, 2000). En tanto no implica una habilidad interpersonal como lo hace la Empatía.

Por último, la Satisfacción personal se asocia al orgullo por la valoración de uno mismo (autoestima), de los progresos y logros personales (Lazarus, 2000; Oros, 2014). Si bien es difícil de explicar el descenso en esta emoción, el que no aumente respondería a que el desarrollo personal en este sentido de valoración personal no fue objeto de Hero sino que lo que se buscó es justamente un descentramiento para poder volcarse hacia la colaboración con un otro. Así mismo posiblemente el reconocer los aspectos personales que se tienen para mejorar y la convocatoria a una mayor implicación social dejan en descubierto aspectos vulnerables de sí mismo de los cuales no se estaría orgulloso.

En relación al Perdón, Hero ha revelado ser eficaz en promoverlo sin hallarse influencia del sexo, ni de la edad, ni de la interacción de ambos. La dimensión Presencia de Conductas Positivas se ve incrementada con el uso de Hero y los cambios alcanzados se mantienen a los tres meses. En tanto la dimensión Ausencia de Conductas Negativas (ACN) presenta una tendencia lineal creciente a lo largo de los tres tiempos. Es importante rescatar el incremento que se observa en la Presencia de Conductas Positivas (PCP) pues la sola reducción de las conductas negativas no necesariamente implica el perdón para algunos autores (Enright & Rique, 2004; Rye et al., 2001; Wade & Worthington, 2003).

El fin último de Hero es promover las Conductas Prosociales, lo cual pudo cumplirse en este estudio al igual que en el Estudio 1 y que en una investigación anterior (Mesurado, Distéfano, et al, 2018), aunque aquí se obtuvo un mayor grado de significación y se duplicó el tamaño del efecto. Esto podría deberse a dos razones: la edad de los participantes y el contexto en que fue implementado. En los estudios anteriores Hero fue aplicado fuera del contexto escolar, en tanto en este estudio se realizó en el ámbito escolar. Como se ha dicho anteriormente, la usabilidad de un recurso y su eficacia no son independientes del contexto de aplicación (Botella et al., 2017; Etchemendy, 2011). Por otro lado, se ha bajado el promedio de edad de los destinatarios, lo cual también puede haber afectado positivamente en los resultados. Posiblemente no haya sido sólo una cuestión de diseño como se planteó en el Estudio 1, sino también de las actividades propuestas que posiblemente tengan mayor impacto en una población de menor edad. Pero para saber esto con precisión sería necesario evaluarlo de manera independiente y específica.

Una particularidad de este estudio, a diferencia de los anteriores mencionados, es que se encontró que el sexo, así como también la interacción del sexo y la edad, influyen en los cambios de los niveles de las conductas prosociales. Esto no sorprende pues se ha encontrado que el sexo es un factor modulador de las conductas prosociales (Álvarez Cabrera et al., 2010; Calvo et al., 2001; Dávila et al., 2011; Redondo-Pacheco et al., 2016; Tur e tal., 2016).

El análisis multivariado de la variable Conducta Prosocial reveló que Hero, aplicado en las condiciones de este segundo estudio, es particularmente eficaz para promover las conductas prosociales hacia Extraños y Familiares, como lo reveló también el estudio anterior encabezado por Mesurado, Distéfano, et al. (2018).

En el análisis del mantenimiento de los cambios alcanzados luego de realizada toda la intervención se observó que en las conductas prosociales hacia Familiares no existe una variabilidad significativa luego de tres meses de finalizada la intervención, con lo cual se podría asumir la estabilidad de los resultados de Hero. En cambio, en las conductas prosociales hacia Extraños sí se observan cambios significativos revelando que los niveles alcanzados luego de finalizada la intervención decrecen con el paso del tiempo alcanzando niveles similares a los previos al uso de Hero. Es decir, pareciera que los jóvenes de esta edad son sensibles a las propuestas de Hero en relación a sus conductas prosociales hacia extraños, pero será necesario evaluar si una intervención más extensa ayuda a consolidar los cambios alcanzados.

Si bien Hero no ha mostrado ser eficaz para promover las conductas prosociales hacia amigos, éstas han obtenido el puntaje más alto en la evaluación inicial entre las tres dimensiones de las conductas prosociales coincidiendo con estudios anteriores (Padilla-Walker & Christensen, 2011). Posiblemente esto responda a la importancia de la amistad en esta etapa (Padilla-Walker & Carlo, 2014). Y la ausencia de cambios significativos en esta dimensión puede explicarse debido a que puntuaciones iniciales elevadas posiblemente afectan la sensibilidad de las medidas para detectar diferencias luego de una intervención (Farfallini, 2014).

El querer comparar los resultados de Hero con el de otras intervenciones, para promover el prosocialidad y las otras variables moduladoras, es tarea compleja pues cada programa cuenta con estrategias diversas, medidas de evaluación diferentes y edades promedio distintas. Sumado a ello, cada investigación también cuenta con diseños diferentes. A pesar de esto, en líneas generales se puede afirmar que Hero presenta una eficacia de significación similar a intervenciones anteriores (Durlak, et al., 2011; Caprara, et al., 2015; Mesurado, Guerra, et al., 2019; Romersi, et al., 2011; Sukys, et al., 2016) y como en otros estudios, algunos de los cambios alcanzados luego de la intervención se mantienen y otros no (Luengo, et al., 2014; Caprara, et al., 2015).

Con respecto a la segunda hipótesis de este estudio que sostenía que Hero es eficaz para inhibir las conductas agresivas, los resultados aquí obtenidos indican que la misma se ha rechazado. Si bien un reciente meta-análisis ha concluido que las intervenciones promotoras de la prosocialidad pueden inhibir las conductas agresivas, sus resultados no son concluyentes debido a las discrepancias encontradas y los autores sugieren tomar las conclusiones con cautela (Mesurado, Guerra, et al., 2019). A diferencia de otras intervenciones (Caprara et al., 2015; Durlak et al., 2011; Romersi et al., 2011) Hero no mostró ser eficaz para disminuir la agresividad en este estudio. Esta discrepancia puede deberse, entre otras cosas, a la diversidad de los instrumentos utilizados en los distintos estudios.

En síntesis, en este estudio se comprobó que Hero es eficaz para promover las conductas prosociales (y las variables moduladoras seleccionadas) en el ámbito escolar, en adolescentes entre 12 y 15 años de edad. No así para la disminución de las conductas agresivas.

4.4 Limitaciones. Estudio 2

Este estudio encontró como limitación la pérdida de sujetos para la evaluación de seguimiento a los tres meses. Se inició el estudio con un tamaño muestral interesante (n=186), de los cuales el 81% terminó la intervención. Los casos que se perdieron responden a distintas causas como ser que si el alumno faltó a la escuela el día asignado para ir al laboratorio, ya quedaría desfasado una sesión y no llegó a completar todo el proceso. También puede deberse a un abandono voluntario que por tratarse de una participación anónima y voluntaria no pudo detectarse. Sólo 79 respondieron el cuestionario de seguimiento a los tres meses de finalizado el programa Esta instancia no se pudo cumplimentar en los laboratorios de las escuelas por encontrarse en un momento complicado de la currícula escolar, solicitándonos la posibilidad de que los jóvenes lo completen en sus casas. A futuro para nuevos estudios, será necesario tener en consideración la currícula de las escuelas para adaptar la implementación total de Hero ajustándose a los tiempos y espacios brindados por las instituciones sin perturbar el desarrollo de sus tareas y funcionamiento habitual (Romersi et al., 2011). La pérdida de sujetos entre la finalización de la intervención y el control a los tres meses puede deberse a que el medio que se utilizó para convocar a completar el cuestionario de seguimiento fue un correo electrónico (en dos oportunidades) a toda la lista de adolescentes que iniciaron la intervención invitándolos a realizar el último paso, sin poder controlar quiénes la completaron y quienes no como para conseguir mayor alcance de respuestas. A pesar de las dificultades mencionadas, la muestra final alcanzó un número suficiente para una primera prueba de eficacia de Hero implementado en el ámbito escolar (n=79) (Etchemendy, 2011; Farfallini, 2014; Fernández-Álvarez et al., 2017).

Capítulo V: Estudio 3.

Implementación del programa fuera del contexto escolar

En este Estudio se procedió a analizar la eficacia del programa Hero para promover la prosocialidad, la empatía, la gratitud, las emociones positivas y el perdón; y para inhibir las conductas agresivas, variando el ámbito de implementación.

Dado que las características de Hero lo permiten (digital, online y auto-administrable) se decidió aplicarlo fuera del contexto escolar.

5.1 Metodología

5.1.1 Tipo de investigación

El presente estudio se llevó a cabo mediante una investigación de metodología cuantitativa. El alcance del estudio fue experimental de medidas repetidas utilizando evaluaciones pre-test, post intervención y seguimiento a los tres meses de finalizado el programa.

5.1.2 Participantes y procedimiento

La selección de la muestra ha sido no probabilística e intencional. Se definieron los siguientes criterios de inclusión: ser adolescente de entre 12 y 15 años, de ambos sexos, residentes en Argentina, y formar parte de la educación formal en la zona norte del Gran Buenos Aires. Como criterio de exclusión se consideró el estar participando de alguna otra intervención promotora de conductas prosociales.

La convocatoria de los adolescentes a participar en este estudio se realizó mediante difusión en una universidad argentina convocando jóvenes de ambos sexos y de entre 12 y 15 años de edad. El procedimiento fue el mismo que en el Estudio 1 aunque esta vez sin entrevista presencial al finalizar el programa. Quienes decidieron participar presentaron un formulario con sus datos y consentimiento personal, junto a la autorización de un adulto responsable: padre, tutor (ver Apéndice A.c y B).

La muestra estuvo constituida por 110 adolescentes de ambos sexos, 62 mujeres y 48 varones, de entre 12 y 15 años de edad (promedio de edad 13,90; DE=1,07). Todos residentes en la provincia de Buenos Aires, Argentina, y asistentes a una institución de educación formal.

5.1.3 Instrumentos – Estudio 3

Datos Sociodemográficos

Para recolectar los datos sociodemográficos se aplicó el mismo instrumento utilizado en los Estudios 1 y 2.

Empatía

Para la evaluación de la empatía se utilizó el mismo instrumento del Estudio 2, el *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) de Davis (1980,1983), en su versión en español (Mestre et al., 2004), y tomando las mismas dos dimensiones.

Se informan los omega de McDonalds de los 3 tiempos (pre-test, post-test y seguimiento): Toma de Perspectiva $\omega = .74, .75$ y $.76$; Preocupación Empática $\omega = .70, .79$ y $.72$.

Gratitud

La gratitud se midió con el *Gratitude Questionnaire 6* (CG-6) de McCullough et al. (2002), del mismo modo como se indicó en el Estudio 2. La consistencia interna en la muestra de este estudio fue $\omega = .79, .79, .88$ (en los tres tiempos respectivamente: pre test, post test y seguimiento).

Emocionalidad Positiva

Para valorar la emocionalidad positiva se utilizó el Cuestionario de Emociones Positivas de Oros (2014), descrito en el Estudio 2. Se enuncian a continuación los omega de cada dimensión en sus tres tiempos (pre-test, post-test y seguimiento): alegría y gratitud $\omega = .87, .97, .93$; serenidad $\omega = .82, .86, .91$; simpatía $\omega = .82, .85, .80$; satisfacción personal $\omega = .91, .94, .95$.

Perdón

El perdón se evaluó con la *Scale of Forgiveness* de Rye (Rye, 1998; Rye et al., 2001) descrita en el Estudio 2. Los omega de la muestra de este estudio en sus tres tiempos han sido: Ausencia de Conductas Negativas $\omega = .80, .83, .75$; Presencia de Conductas Positivas $\omega = .81, .85, .81$.

Prosocialidad hacia diferentes objetivos

La prosocialidad se midió con el mismo instrumento utilizado en los Estudios 1 y 2. Los omega de McDonalds para la muestra de este estudio revelaron buena consistencia interna para cada una de las dimensiones y en los tres tiempos: Conducta Prosocial hacia extraños: $\omega = .86, .87, .89$; hacia familiares: $\omega = .91, .92, .92$; y hacia amigos: $\omega = .91, .94, .88$.

Agresión

Para evaluar la agresión se utilizó la Escala Total de la Escala de Agresividad Física y Verbal (Caprara & Pastorelli, 1993) en la versión española de Del Barrio et al. (2001), descrita en el Estudio 2. Los omega de McDonalds para la muestra de este estudio fueron: $\omega = .90, .90, .90$.

5.1.4 Procedimiento en el análisis de los datos - Estudio 3

En primer lugar se corroboró que todas las variables incluidas en este estudio cumplan con el criterio de normalidad utilizando la prueba Kolmogorov-Smirnov.

Para dar cuenta del objetivo 1 de este estudio y evaluar si el programa aplicado desde el hogar es eficaz para promover la prosocialidad, la empatía, la gratitud, las emociones positivas y el perdón se realizaron MANOVAs multivariadas de medidas repetidas o ANOVAs de medidas repetidas según las variables cuenten con dimensiones o no.

Para responder al objetivo 2 de este estudio se utilizó un ANOVA de medidas repetidas para evaluar si la intervención inhibe las conductas agresivas en los adolescentes.

5.2 Resultados – Estudio 3

Del total de 110 adolescentes que iniciaron la intervención 42 abandonaron en algún momento del proceso quedando un total de 68 participantes que realizaron toda la intervención. De esos 68, sólo se pudo obtener la evaluación de mantenimiento a los tres meses de 18 jóvenes. Debido a esta significativa pérdida de sujetos se decidió llevar a cabo el análisis de los datos en dos fases. Por un lado se presentan los resultados de

los 68 participantes en sus valoraciones pre y post intervención. Para luego presentar los resultados de los 18 participantes que completaron la evaluación de seguimiento a los tres meses. (Figura 34).

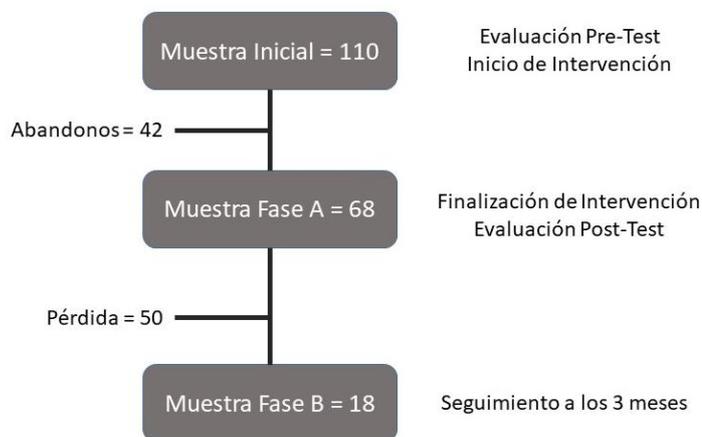


Figura 34. Muestra Estudio 3.

Resultados del análisis pre y post intervención

Empatía: El MANOVA multivariado de medidas repetidas indicó que el programa Hero no es efectivo para la promoción de la empatía en adolescentes de entre 12 y 15 años al administrarse desde el hogar [Traza de Hotelling $F(2,59) = 1.58, p=.215$]. Tampoco se encontró influencia de la edad [Traza de Hotelling $F(6,116) = .87, p=.521$], del sexo [Traza de Hotelling $F(2,59) = 1.26, p=.291$] ni de la interacción de las variables [Traza de Hotelling $F(6,116) = 1.27, p=.276$] (Figura 35).

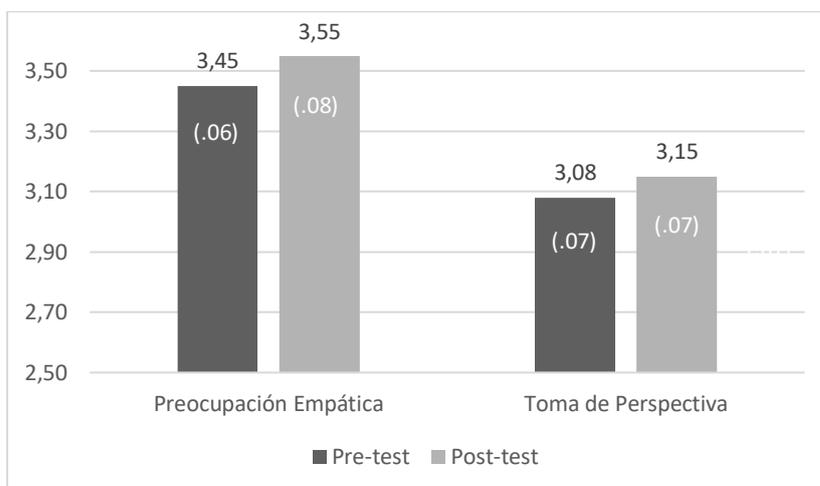


Figura 35. Medias de Empatía. Pre y Post Test. Estudio 3.
Nota. Desvío estándar entre paréntesis.

Gratitud: El ANOVA de medidas repetidas indicó que el programa Hero es efectivo para la promoción de la gratitud en jóvenes de entre 12 y 15 años de edad [Traza de Hotelling $F(1,60) = 8.85, p=.004, \eta=.13$], y que dicho cambio no se debe ni a la edad [Traza de Hotelling $F(3,60) = .43, p=.729$] ni al sexo [Traza de Hotelling $F(1,60) = .14, p=.708$], ni a la interacción de las variables [Traza de Hotelling $F(3,60) = .76, p=.512$], sino que se debe sólo a la intervención Hero explicando el 13% de la varianza (Figura 36).

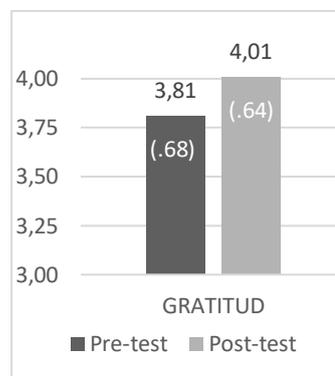


Figura 36. Medias de Gratitud. Pre y Post Test. Estudio 3.
Nota. Desvío estándar entre paréntesis. $p=.004$

Emociones Positivas: El presente estudio ha revelado que el uso del programa Hero fomenta la experimentación de emociones positivas en adolescentes de entre 12 y 15 años de edad, aumentando significativamente las mismas luego de ser utilizado desde el hogar. El MANOVA multivariado de medidas repetidas con sexo y edad como variables independientes ha revelado diferencias significativas [Traza de Hotelling $F(4,57)=7.6, p\leq.001, \eta=.35$] que no dependen del sexo [Traza de Hotelling $F(4,57)=1.63, p=.179$], ni de la edad [Traza de Hotelling $F(12,167)=1.52, p=.121$], ni a la interacción de las variables [Traza de Hotelling $F(12,167)=.70, p=.752$]. Sino que se debe sólo a la intervención, explicando el 35% de la varianza. Las pruebas post hoc indican que específicamente la diferencia significativa se observa en Serenidad [Traza de Hotelling $F(1,60) = 13.67, p\leq.001, \eta=.19$] y Satisfacción [Traza de Hotelling $F(1,60) = 5.70, p=.020, \eta=.09$] (Figura 37).

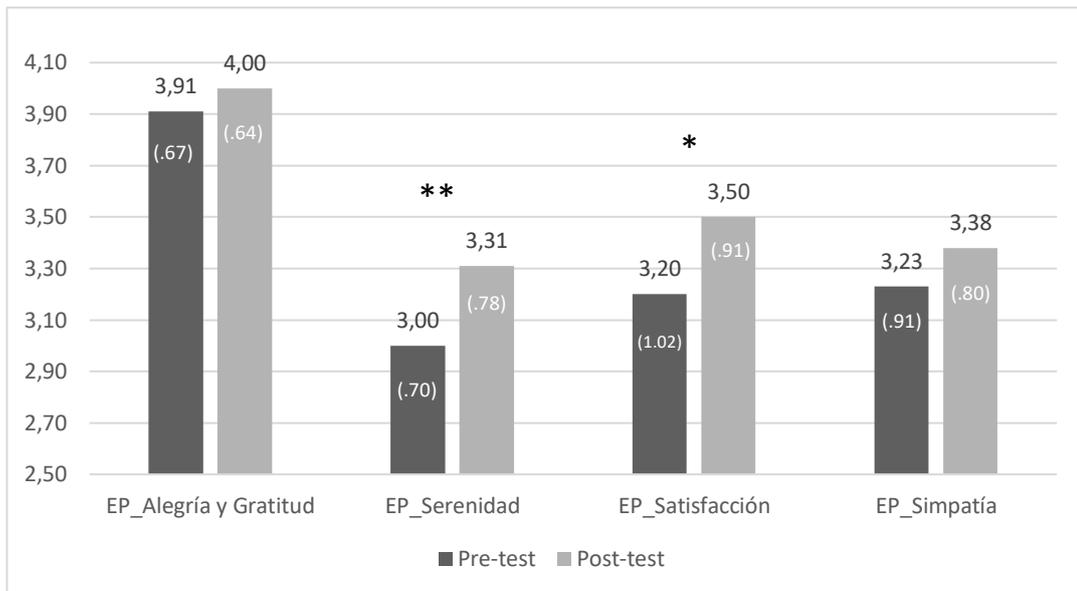


Figura 37. Medias de Emociones Positivas. Pre y Post Test. Estudio 3.
 Nota: Desvío estándar entre paréntesis. * $p < .05$, ** $p \leq .000$.

Perdón: El MANOVA multivariada de medidas repetidas indicó que el programa Hero no es efectivo para la promoción del Perdón cuando es administrado desde el hogar en adolescentes de entre 12 y 15 años de edad [Traza de Hotelling $F(2,59)=2.08$, $p=.134$]. No se halló influencia de la edad [Traza de Hotelling $F(6,116)=1.28$, $p=.271$], del sexo [Traza de Hotelling $F(2,59)=1.10$, $p=.340$], o la interacción de ambas variables [Traza de Hotelling $F(6,116)=.73$, $p=.628$](Figura 38).

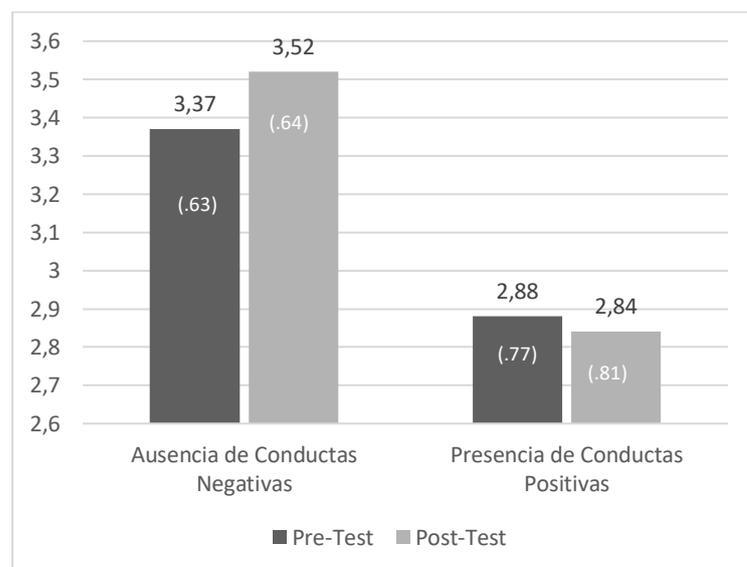


Figura 38. Medias de Perdón. Pre y Post Test. Estudio 3.
 Nota. Desvío estándar entre paréntesis.

Conducta Prosocial: El MANOVA multivariado de medidas repetidas indicó que el programa Hero es efectivo para la promoción de las conductas prosociales en adolescentes de entre 12 y 15 años [Traza de Hotelling $F(3,58) = 6.41, p=.001, \eta=.25$], y que dicho cambio no se debe ni a la edad [Traza de Hotelling $F(9,170) = 1.30, p=.240$] ni al sexo [Traza de Hotelling $F(3,58) = .43, p=.735$], ni a la interacción de las variables [Traza de Hotelling $F(9,170) = 1.30, p=.064$], sino que se debe sólo a la intervención Hero explicando el 25% de la varianza. Las pruebas post hoc indican que específicamente la diferencia significativa se observa en las conductas prosociales dirigidas a extraños [Traza de Hotelling $F(1,60) = 15.02, p\leq.001, \eta=.20$] explicándose el 20% de su varianza. No se halló que la aplicación del programa Hero sea efectivo en la promoción de las conductas prosociales hacia otros miembros de la familia ni hacia los amigos (Figura 39).

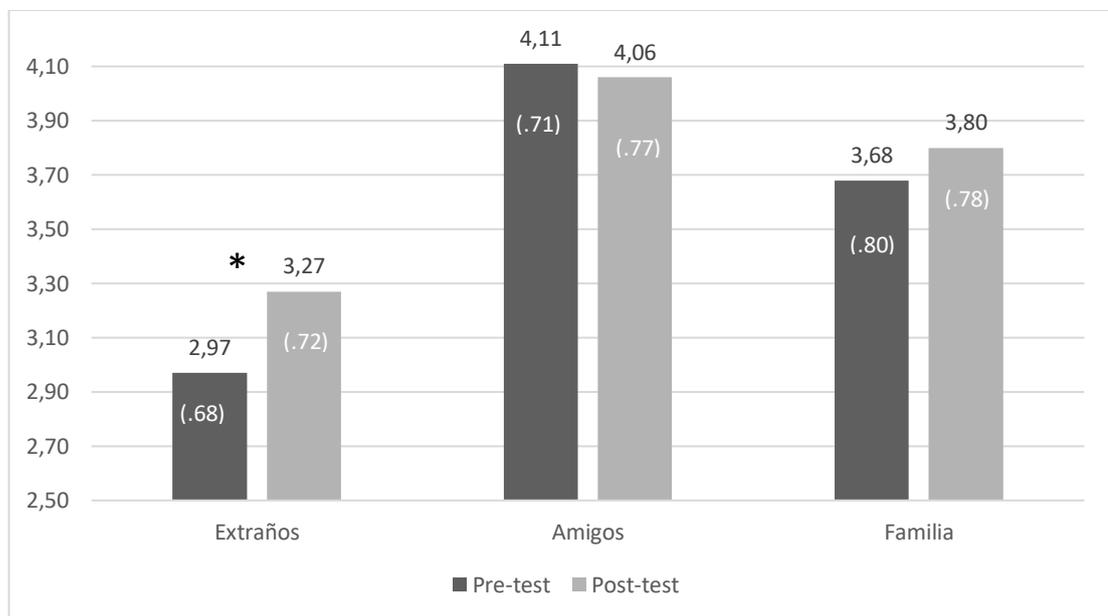


Figura 39. Medias de Conductas Prosociales. Pre y Post Test. Estudio 3.
 Nota. Desvío estándar entre paréntesis. * $p\leq.000$.

Agresión: El ANOVA de medidas repetidas ha revelado que el programa no es eficaz para disminuir la agresión en adolescentes de entre 12 y 15 años de edad cuando es administrado desde el hogar [Traza de Hotelling $F(1,60) = .23, p=.637$]. Y que ello es independiente de la edad [Traza de Hotelling $F(3,60) = 2.6, p=.060$], del sexo [Traza de Hotelling $F(1,60) = .50, p=.4827$] y de la interacción de ambas variables [Traza de Hotelling $F(3,60) = 1.12, p=.350$] (Figura 40).

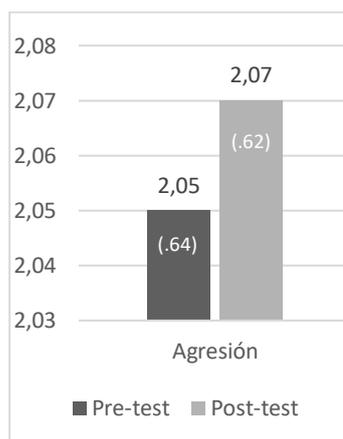


Figura 40. Medias de Agresión. Pre y Post Test. Estudio 3.
Nota. Desvíos entre paréntesis.

Resultados del análisis pre-test, post intervención y seguimiento

Como se ha mencionado anteriormente, debido a la pérdida de sujetos, para este análisis se consideró la muestra que estuvo compuesta por los 18 adolescentes que cumplieron los tres tiempos (5 varones y 13 mujeres, con un promedio de edad de 13.89 y un desvío estándar de 1.18). Debido al tamaño muestral se procedió a utilizar el estadístico no paramétrico de Friedman para cada una de las variables (y sus dimensiones, en caso de tenerlas).

Empatía: La prueba de Friedman ha revelado que Hero no es eficaz para promover la Preocupación Empática [$\chi^2(2)=4.361, p=.113$] ni la Toma de Perspectiva [$\chi^2(2)=1.676, p=.432$] en adolescentes entre 12 y 15 años de edad cuando es implementado desde el hogar (Figura 41).

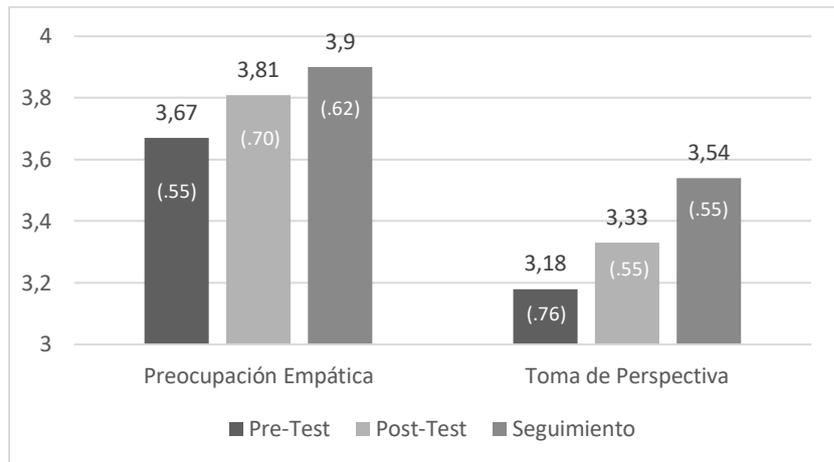


Figura 41. Medias de Empatía en los tres tiempos. Estudio 3.
 Notal: Desvíos estándar entre paréntesis.

Gratitud: La prueba de Friedman indicó que el programa no es eficaz para aumentar significativamente la Gratitud en adolescentes entre 12 y 15 años de edad cuando es implementado desde el hogar [$\text{Chi}^2(2) = 1.180, p = .554$] (Figura 42).

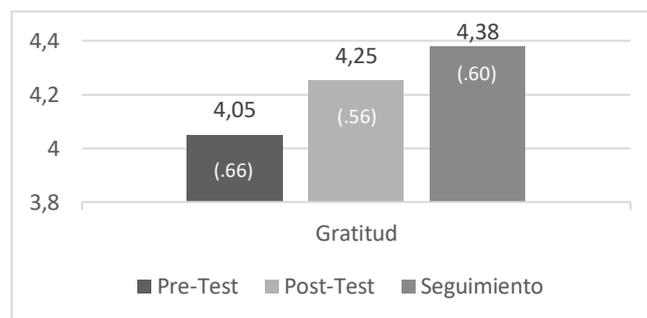


Figura 42. Medias de Gratitud en los tres tiempos. Estudio 3.
 Notal: Desvíos estándar entre paréntesis.

Emociones Positivas: La prueba de Friedman reveló que Hero aplicado desde el hogar en adolescentes entre 12 y 15 años de edad no es eficaz para promover las dimensiones de la Alegría y Gratitud [$\chi^2(2)= 1.508, p=.471$], ni la Satisfacción [$\chi^2(2)= 2.211, p=.331$], ni Serenidad [$\chi^2(2)= 5.681, p=.058$], o Simpatía [$\chi^2(2)= 5.485, p=.064$] (Figura 43).

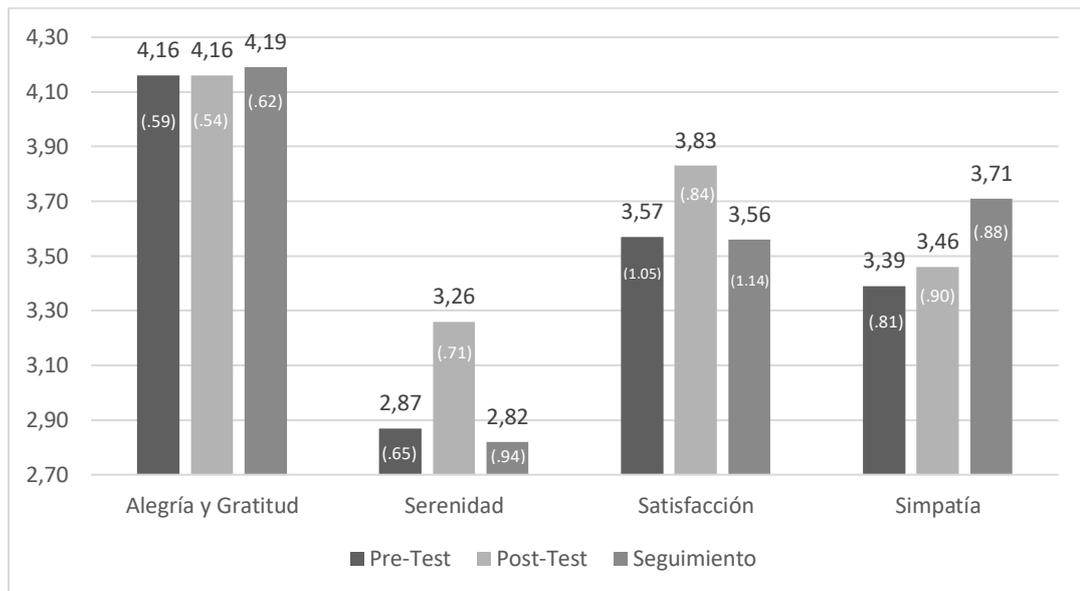


Figura 43. Medias de Emociones Positivas en los tres tiempos. Estudio 3.
Notal: Desvíos estándar entre paréntesis.

Perdón: La prueba de Friedman señaló que el programa Hero no es eficaz para promover el Perdón en ninguna de sus dimensiones al ser utilizado desde el hogar por adolescentes entre 12 y 15 años de edad: Ausencia de Conductas Negativas [$\chi^2(2)= 4.986, p=.083$], Presencia de Conductas Positivas [$\chi^2(2)= 1.300, p=.522$] (Figura 44).

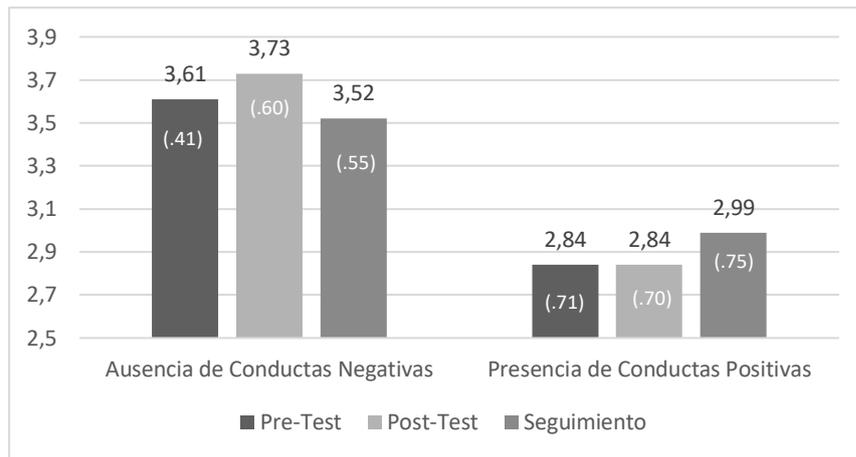


Figura 44. Medias de Perdón en los tres tiempos. Estudio 3.
 Nota: Desvíos estándar entre paréntesis.

Prosocialidad: La prueba de Friedman demostró que Hero no es eficaz para promover las Conductas Prosociales hacia Extraños [$\chi^2(2)= 3.543, p=.170$], ni hacia Familiares [$\chi^2(2)= 3.224, p=.200$], ni hacia Amigos [$\chi^2(2)= 2.281, p=.3210$] cuando es implementado desde el hogar en adolescentes entre 12 y 15 años de edad (Figura 45).

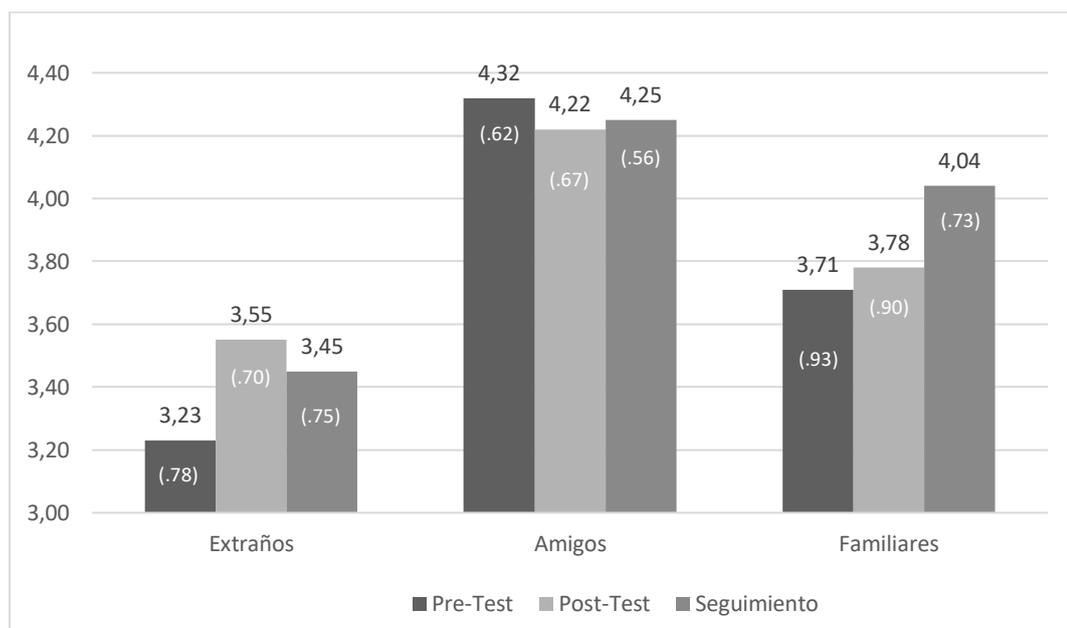


Figura 45. Medias Conducta Prosocial en los tres tiempos. Estudio 3.
 Nota: Desvíos estándar entre paréntesis.

Agresión. La prueba de Friedman señaló que la intervención implementada con adolescentes entre 12 y 15 años de edad desde sus hogares no es eficaz para disminuir las Conductas Agresivas [$\chi^2(2) = .375, p = .829$] (Figura 46).

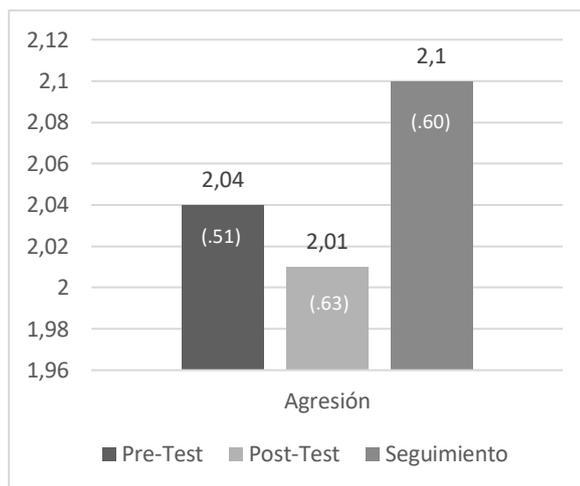


Figura 46. Medias de la escala de Agresión en los tres tiempos. Estudio 3.
Nota: Desvíos estándar entre paréntesis.

5.3 Discusión - Estudio 3.

El propósito de este tercer estudio ha sido la evaluación de la eficacia de la intervención Hero en un contexto distinto al ámbito escolar ya que la mayoría de los programas existentes para promover la prosocialidad están diseñados para ese contexto (Mesurado, Guerra, et al., 2019). Dado que las características del programa permiten una rápida y amplia proliferación pudiendo acceder al mismo desde cualquier lugar y a cualquier hora, se consideró evaluar su eficacia implementándose fuera del contexto escolar, desde los hogares de los adolescentes. Atendiendo, como se ha dicho anteriormente, que la eficacia de un recurso depende también de su contexto de aplicación (Botella et al., 2017; Etchemendy, 2011).

Para el análisis de Hero en este nuevo contexto se tomaron en consideración las mismas variables del Estudio 2 (Empatía, Gratitud, Emociones Positivas, Perdón, Prosocialidad y Agresión), se postularon hipótesis similares, y el rango de edad de los participantes también se mantuvo constante (12-15).

La primera hipótesis de este estudio planteaba la eficacia de Hero para promover la Empatía, la Gratitud, las Emociones Positivas, el Perdón y la Prosocialidad fuera del contexto escolar en adolescentes entre 12 y 15 años de edad. Considerando sólo los tiempos pre y post intervención, este estudio reveló que Hero no es eficaz para promover la Empatía, ni el Perdón. En cambio sí lo es para la Gratitud, las Emociones Positivas y la Prosocialidad. Respecto a la Gratitud, los cambios tienen lugar por la intervención en sí sin participación del sexo, ni de la edad, ni de la interacción de ambas variables. En cuanto a las Emociones Positivas, el análisis revela un tamaño del efecto del 35%. Al igual que en el Estudio 2, la Serenidad es una de las dimensiones con cambios significativos indicada por el análisis univariado. A diferencia del estudio anterior, en éste la dimensión Satisfacción también reveló un incremento significativo entre las medidas pre y post intervención. Comportamiento que sería necesario corroborar en futuras investigaciones con muestras mayores. Considerando la Conducta Prosocial, el análisis realizado reveló que la intervención es particularmente eficaz para promover las Conductas Prosociales ante Extraños. Esto confirma lo acontecido tanto en el Estudio 1 como en el Estudio 2 siendo coherente y consistente afirmar que Hero promueve las conductas prosociales hacia desconocidos. Este resultado es alentador ya que esta dimensión es la que presentó valores más bajos al inicio concordando con la literatura que sostiene que los adolescentes tienden a ayudar más a conocidos, motivados por la calidad y normas de la relación (Padilla-Walker, Carlo, et al., 2018). Así mismo, el hecho de que los estudios revelan que Hero es eficaz para promover las conductas prosociales hacia extraños pero no hacia amigos y familiares puede responder, como se mencionó anteriormente, a que en el programa se hace referencia a la ayuda a desconocidos en el último módulo tanto en el video debate como cuando se presentan las propuestas solidarias a que podrían sumarse los jóvenes. En cambio, no se hace alusión concreta a acciones prosociales hacia amigos o familiares, aspecto que será tenido en cuenta para las futuras modificaciones del programa.

Respecto al estudio del mantenimiento de los cambios alcanzados, los resultados de este estudio no muestran cambios significativos entre los tres tiempos (pre, post y

seguimiento a los tres meses). Esto puede deberse, entre otras cosas, a la pérdida de sujetos y al tamaño muestral final ($n=18$).

Los análisis realizados dan cuenta de que la hipótesis acerca de la eficacia de Hero se cumple parcialmente. Hero, implementándose fuera del contexto escolar, es eficaz para promover la Gratitud, las Emociones Positivas y la Prosocialidad, no así la Empatía y el Perdón en adolescentes de 12 a 15 años de edad. Por otro lado, no es posible aceptar la hipótesis de mantenimiento de los cambios alcanzados luego de la intervención, aunque este resultado debería considerarse con cautela debido a un posible sesgo por el tamaño muestral.

En el caso de la segunda hipótesis, este estudio rechazó que Hero fuera eficaz para inhibir las conductas agresivas cuando es utilizado por adolescentes de entre 12 y 15 años de edad fuera del contexto escolar, desde sus hogares. Esto se estudió tanto en la muestra final como en la que incluyó sólo las medidas pre y post test. Estos resultados concuerdan con lo obtenidos en el Estudio 2.

Que los resultados de este estudio no hayan sido tan prometedores como los esperados puede atribuirse a que la implementación fuera del contexto escolar no ofrece un entorno sistematizado y formal lo cual podría estar operando como un factor modulador del efecto de Hero en los adolescentes. El entorno escolar podría estar operando como factor protector de abandono. Si bien la participación es voluntaria, el marco de la escuela, el contar con un espacio y tiempo específico para realizar semanalmente la intervención en un contexto compartido y en que otros compañeros están haciendo lo mismo, puede haber colaborado.

En síntesis, y partiendo de los resultados de este Estudio, no sería conveniente implementar Hero fuera del ámbito escolar a no ser que se cuente con un contexto estructurado similar (club, taller, etc.). Sin embargo los grandes beneficios de Hero son su replicabilidad en donde se quiera, las veces que se quiera, en simultáneo, a bajo costo, y asegurándose todas las veces la misma estructura. Esto no sólo es bueno para la promoción de las conductas prosociales en distintas regiones, sino también para intereses de investigación ya que se pueden recolectar datos a gran escala, a bajo costo y en simultáneo.

5.4 Limitaciones. Estudio 3

Este estudio contó también con la limitación de la pérdida de sujetos, aún mayor que en el estudio anterior, encontrándose la escuela como un mejor contexto por tratarse de población cautiva. Esto da cuenta de la importancia de trabajar para optimizar la adherencia de los participantes a futuro, o poder velar por un mejor control de su participación. Tarea no sencilla por tratarse de una participación voluntaria y anónima; y en contextos de investigación, no remunerada ni recompensada.

Capítulo VI: Conclusiones

6.1 Conclusiones

La literatura científica ofrece evidencia suficiente acerca de los beneficios personales y sociales que presentan las conductas prosociales. Por ello es importante ocuparse de su promoción en distintos contextos y desde etapas tempranas claves en el desarrollo como lo es la adolescencia (Lam, 2013; Lerner et al., 2005; Roth & Brooks-Gunn, 2003; Padilla-Walker, Carlo, et al., 2018). Es cierto que ya existen programas de intervención que estimulan la prosocialidad en distintas partes del mundo, aunque los mismos aún siguen siendo escasos y todos ellos son de tipo presencial (Mesurado, Guerra, et al., 2019).

Por otro lado, no hay duda de que en estos tiempos, la era digital está cobrando cada vez más fuerza. Sin embargo, sí hay dudas respecto a si esto será beneficioso o no para las personas. En un estudio reciente con más de mil expertos casi la mitad de los mismos sostuvo que la vida de las personas se verá más beneficiada que perjudicada por el avance de la tecnología digital en la próxima década (Pew Research Center, 2018). La gran pregunta, aún no muy explorada, es cómo los nuevos desarrollos pueden usarse para promover el bienestar de las personas (Gaggioli, Villani, Serino, Baños, & Botella, 2019); cómo las tecnologías digitales pueden fomentar el desarrollo de fortalezas humanas, y promover el empoderamiento personal (Botella et al., 2012). Con el avance de la ciencia y tecnología, el interés se va centrando en el potencial de estos nuevos recursos para facilitar a las personas el logro de sus objetivos, persuadir cambios de comportamiento, velar por su autodesarrollo y promover el florecimiento humano (Diefenbach, 2018). Las intervenciones de Psicología Positiva orientadas a niños y jóvenes combinadas con recursos multimedia ofrecen enormes ventajas por tratarse ellos de nativos digitales, cuyos intereses, actividades y relaciones están atravesados por la era digital (Gregory, 2013; Lamas, 2010).

El objetivo general de esta tesis fue diseñar, desarrollar y estudiar la eficacia de un programa de intervención digital autoadministrable para promover las conductas prosociales en adolescentes. Existen programas televisivos con mensajes prosociales que promueven las conductas altruistas mediante el modelaje (Calvert & Kottler, 2003)

y videojuegos que estimulan la prosocialidad o sus variables moduladoras como la empatía en jóvenes (Bartlett & Anderson, 2013; Gentile, et al., 2009; Granic, Lobel & Engels, 2014; Greitmeyer & Mugge, 2014; Greitemeyer & Osswald, 2010; Harrington, 2016; Prot, et al., 2014). Sin embargo, Hero es la primera intervención formal digital (no se trata de un videojuego) que ofrece un formato innovador que potencia los alcances de las intervenciones presenciales. Hero no viene a reemplazar las propuestas ya existentes sino que ofrece una alternativa utilizando una tecnología familiar para las nuevas generaciones (Mesurado, Distéfano, et al., 2018).

Como se ha comprobado en los estudios aquí plasmados, Hero es una propuesta con valoraciones positivas en cuanto a su aceptación y usabilidad, así como también en la percepción de eficacia de cada uno de sus módulos. A la vez ha mostrado ser eficaz para promover las conductas prosociales, particularmente hacia extraños, ya sea implementándose desde un contexto escolar como extra escolar en adolescentes entre 12 y 15 años de edad. Así mismo, la implementación en el ámbito escolar reveló también que Hero es eficaz para promover todas y cada una de las variables moduladoras de la conducta prosocial incluidas en su protocolo. Sin embargo, en estos estudios no se comprobó su eficacia para disminuir las conductas agresivas.

El formato online del programa permite su aplicación en distintas regiones sorteando barreras espacio-temporales para su implementación. Esto permite dar lugar a una proliferación masiva y universal en la que habrá que tener en consideración las adaptaciones culturales e idiomáticas necesarias, pero con la facilidad de acceder incluso a poblaciones de adolescentes de regiones lejanas y/o con bajos recursos. Hero ofrece una intervención en que no es necesario costear los traslados de profesionales capacitados ni el entrenamiento de docentes o facilitadores que modulen la implementación pues es autoadministrable; y por ser estandarizada se garantiza su replicabilidad cuantas veces sea necesario. Así mismo, en contextos de investigación, su formato digital aporta la posibilidad de estudios a gran escala y multi-céntricos debido a su facultad de almacenar gran cantidad de datos y de manera sincrónica facilitando la tarea.

Hero es un recurso del cual pueden beneficiarse muchos adolescentes, sus familias, contextos y la sociedad en general. Alcanzar una sociedad sana y solidaria no

sólo es posible sino una tarea de todos y cada uno de sus miembros. Hero es una intervención psicoeducativa que busca explicar a los jóvenes la importancia de las conductas prosociales y sus implicancias. Quien se anoticie de ello difícilmente pueda ser indiferente. La prosocialidad no es algo que se pueda imponer sino más bien promover. Promover en lugar de imponer ya educa en el ejercicio de la libertad. Libertad de y libertad para. Hero invita a una aventura de descubrimiento y reflexión, de valoración y toma de perspectiva. Ser héroes implica implicarse y empoderarse en el cambio que necesita la sociedad. Pequeñas acciones que al sumarse y en cadena tienen el potencial necesario para lograrlo. A veces se subestiman el potencial de los pequeños gestos.

Podría resultar paradójico que esto se proponga desde el contexto digital y en una intervención individual. Sin embargo Hero ofrece lo contrario, está constantemente, y desde el inicio, convocando a un ejercicio interpersonal ya sea en las actividades más lúdicas de reconocimiento emocional, como en aquellas en que se invita a pensar en aspectos relacionales como en las actividades de gratitud y perdón. Por último, en el módulo final se busca mediante la observación de acciones prosociales de otros, el modelado y motivación para actuar prosocialmente en iniciativas concretas y accesibles para cada uno.

Ayudar hace bien. Hace bien a quien recibe la ayuda y hace bien a quien la realiza. La satisfacción por ayudar a otro despierta emociones positivas y éstas tienden a expandirse empapando al sujeto y a su entorno. La acción prosocial redundante en un bienestar no sólo individual sino también social. La conducta prosocial hace que uno se sienta bien, pleno, desarrollándose y comprometido con uno y con el otro. A su vez, en quien la recibe puede despertar un sentimiento de gratitud que conlleva en parte el deseo de ofrecer ayuda a un otro que también lo necesite. Y así, activando la cadena de conductas prosociales, alimentando el *loop* de conducta prosocial y bienestar, ojalá pronto Hero será innecesario.

6.2 Limitaciones y Recomendaciones para Futuras Investigaciones

Como toda investigación, ésta también cuenta con limitaciones. Entre ellas, una limitación fue no contar con grupos control. Esto se debió por un lado a la dificultad para conseguir la muestra, siendo que se esperaba que hubiera una tasa de abandono

considerable. Y por otro lado en las escuelas fue condición de ellos para implementarlo que se hiciera a toda la franja de alumnos. Contar con grupos control y seleccionar aleatoriamente a los participantes de cada grupo permitiría controlar los cambios que posiblemente podrían darse en las distintas variables a causa del desarrollo evolutivo de los jóvenes.

Si bien los tamaños de las muestras fueron pequeños pero aceptables para un primer estudio de este tipo en la región, es importante considerar la necesidad de incrementar el número de participantes así como también evitar la pérdida de sujetos a lo largo de todo el proceso. Esto permitiría obtener información más robusta que sustente los resultados aquí obtenidos.

En los Estudios 2 y 3 se ha procedido a una evaluación de seguimiento a los tres meses de finalizada la intervención. Sería conveniente a futuro, realizar otra evaluación de mantenimiento de los cambios alcanzados a los seis meses pues es sabido que los efectos de las intervenciones decrecen con el tiempo. Por otro lado, para obtener efectos a largo plazo y tamaño del efecto mayores algunos autores sostienen que sería conveniente una intervención de mayor duración y una práctica repetida en el tiempo lo cual se podría alcanzar con Hero agregando módulos al programa con más actividades o incluyendo nuevas temáticas, respondiendo de esta manera también a lo sugerido por los mismos adolescentes.

En cuanto a los contextos de aplicación, estos estudios revelaron que Hero es eficaz cuando es aplicado en el contexto escolar. Para futuras investigaciones sería necesario repasar y reevaluar cómo proceder ante los desfases ocurridos por ausencias a las clases asignadas para ir al laboratorio a participar de Hero; así como también, el garantizar la participación en el seguimiento longitudinal. La intervención también mostró ser eficaz fuera del ámbito escolar aunque esto sólo se pudo comprobar en las evaluaciones pre y post test. Estudios con muestras de mayor tamaño permitirán corroborar su eficacia y el mantenimiento de sus cambios. Así mismo, sería interesante poder contar con estudios comparativos entre los distintos contextos de aplicación.

Por otro lado, para ampliar la información acerca de la eficacia de Hero, sería conveniente realizar un estudio en población diversificada considerando distintas regiones, así como también distintos niveles socio-económicos y culturales. Y aún más, investigaciones en que se valore la diferencia de sus efectos según los sexos.

En cuanto a los instrumentos, para enriquecer y complementar los auto-informes de los adolescentes, en futuros estudios se podrían incorporar otras fuentes de información como padres, educadores o pares, así como también métodos observacionales o alguna prueba experimental.

Por último, y para profundizar la exploración acerca de la eficacia de Hero, se podría analizar su efecto sobre cada uno de los distintos tipos de conductas prosociales.

Referencias Bibliográficas

- Adams, S., Penton-Voak, I.S., Harmer, C.J., Holmes, E.A., & Munafò, M.R. (2013). Effects of emotion recognition training on mood among individuals with high levels of depressive symptoms: a randomised controlled trial. *Trials*, *14*(1), 161. doi:10.1186/1745-6215-14-161.
- Aknin, L.B., Dunn, E.W., & Norton, M.I. (2012). Happiness runs in a circular motion: Evidence for a positive feedback loop between prosocial spending and happiness. *Journal of Happiness Studies*, *13*(2), 347–355. <https://doi.org/10.1007/s10902e-011-9267-5>.
- Aknin, L.B., Van de Vondervoort, J.W., & Hamlin, J.K. (2018). Positive feelings reward and promote prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, *20*, 55-59.
- Algoe, S.B., & Haidt, J. (2009). Witnessing excellence in action: the 'other-praising' emotions of elevation, gratitude, and admiration. *The journal of positive psychology*, *4*(2), 105–127. doi:10.1080/17439760802650519.
- Álvarez Cabrera, P., Carrasco Gutiérrez, M. & Fustos Mutis, J. (2010). Relación de la empatía y género en la conducta prosocial y agresiva, en adolescentes de distintos tipo de establecimientos educacionales. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, *3*(2), 27-36.
- Amato, P. (1990). Personality and social network involvement as predictors of helping behavior in everyday life. *Social Psychology Quarterly*, *53*, 31 – 43.
- Andrews, G., Cuijpers, P., Craske, M.G., McEvoy, P., Titov, N., (2010). Computer therapy for the anxiety and depressive disorders is effective, acceptable and practical health care: a meta-analysis. *PLoS One* *5*(10), e13196. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0013196>.
- Aquino, K., McFerran, B., & Laven, M. (2011). Moral identity and the experience of moral elevation in response to acts of uncommon goodness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *100*(4), 703–718. doi: 10.1037/a0022540.
- Arias Gallegos, W. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, *23*(1), 37-47.
- Auné, S.E.; Abal, F.J.P.; & Attorresi, H.F. (2015). Conducta prosocial y estereotipos de género. *Praxis. Revista de Psicología*, *27*, 7-19.

- Ayal, S., Gino, F., Barkan, R., & Ariely, D. (2015). Three principles to REVISE people's unethical behavior. *Perspectives on Psychological Science*, 10, 738–741. doi: 10.1177/1745691615598512.
- Bagán Gallach, G. (2014). Trabajar las emociones en educación infantil. En: M.V. Mestre, P. Samper y A.M. Tur-Porcar (Coords.). *Desarrollo Prosocial en las Aulas: Propuestas para la intervención (pp: 245-261)*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Balabanian, C., Lemos, V. & Vargas Rubilar, J. (2015). Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 278-294.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Baños, R.M., Botella, C., Etchemendy, E., & Farfallini, L. (2012). EARTH of wellbeing: A place to live positive emotions. En: B.K. Wiederhold y G. Riva (Eds.), *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine, Advances Technologies in the Behavioral, Social and Neurosciences* (pp. 310–313). Amsterdam: IOS Press.
- Baños, R.M., Etchemendy, E., Castilla, D., García-Palacios, A., Quero, S., & Botella, C. (2012). Positive mood induction procedures for virtual environments designed for elderly people. *Intereacting with Computers*, 24(3), 131-138. doi:10.1016/j.int-com.2012.04.002.
- Baños, R.M., Etchemendy, E., Farfallini, L., García-Palacios, A., Quero, S., & Botella, C. (2014). EARTH of wellbeing system: A pilot study of an information and communication technology-based positive psychology intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 9(6), 482–488. doi:10.1080/17439760.2014.927906
- Baños, R.M., Etchemendy, E., Mira, A., Riva, G., Gaggioli, A., & Botella, C. (2017). Online positive interventions to promote well-being and resilience in the adolescent population: A narrative review. *Frontiers in Psychiatry* 8:10. doi: 10.3389/fpsy.2017.00010.
- Barak, A., Klein, B., & Proudfoot, J. (2009). Defining internet-supported therapeutic interventions. *Annals of Behavioral Medicine: A Publication of the Society of Behavioral Medicine*, 38 1, 4-17. doi:10.1007/s12160-009-9130-7.
- Bartlett, C.P., & Anderson, C.A. (2013) Examining media effects: the General Aggression and General Learning Models. En: E. Scharrer (Ed.): *The International Encyclopedia of Media Studies Volume 5: Media Effects/Media Psychology* (pp. 1-20). London: Blackwell.

- Baron-Cohen, S. (2011). *The science of evil: On empathy and the origins of cruelty*. New York: Basic Books.
- Baron-Cohen, S., Golan, O., & Ashwin, E. (2009). Can emotion recognition be taught to children with autism spectrum conditions? *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 364(1535), 3567–3574. doi:10.1098/rstb.2009.0191.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241-251. doi: 10.1017/S0021963001006643.
- Barr, J.J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-50. doi: 10.3200/GNTP.168.3.231-250.
- Barry, C. T., & Kauten, R. (2014). Nonpathological and pathological narcissism: Which self-reported characteristics are most problematic in adolescents? *Journal of Personality Assessment*, 96, 212–219. doi.org/10.1080/00223891.2013.830264
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., & Lewis, C. (2000). Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problem behaviors. *Journal of Primary Prevention*, 21, 75–99. doi:10.1023/A:1007057414994.
- Baumeister, R.F., & Lobbestael, J. (2011). Emotions and antisocial behavior. *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 22(5), 635-649.
- Berkowitz, L., & Friedman, P. (1967). Some social class differences in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(2), 217-225.
- Bierhoff, H.W. (2002). *Prosocial Behaviour*. New York: Psychology Press, 2002.
- Bigelow, B., Tesson, G., & Lewko, J. (1992). The social rules that children use: Close friends, other friends, and 'other kids' compared to parents, teachers, and siblings. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 315 – 335.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1–45. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.88.1.1>.
- Bolier, L., Haverman, M., Kramer, J., Westerhof, G.J., Riper, H., Walburg, J.A., ... & Bohlmeijer, E. (2013). An internet-based intervention to promote mental fitness for mildly depressed adults: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*. 15(9): e200. doi: 10.2196/jmir.2603.

- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G.J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health, 13*: 119. doi: 10.1186/1471-2458-13-119.
- Bono, G., & Froh, J.J. (2009). Gratitude in school: Benefits to students and schools. En: R. Gilman, E. S. Huebner y M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 77–88). New York: Routledge.
- Botella C., Baños R.M., Etchemendy E., García-Palacios A., & Alcañiz M. (2016). Psychological countermeasures in manned space missions: EARTH system for the mars-500 project. *Computers in Human Behavior, 55*, 898-908. doi:10.1016/j.chb.2015.10.010.
- Botella, C., Etchemendy, E., Castilla, D., Baños, R.M., García Palacios, A., Quero, S., Alcañiz, M., & Lozano, J.A. (2009). An e-health system for elderly (Butler Project): A pilot study on acceptance and satisfaction. *CyberPsychology & Behavior, 12*, 255–262.
- Botella, C., Riva, G., Gaggioli, A., Wiederhold, B. K., Alcañiz, M., & Baños, R.M. (2012). The present and future of positive technologies. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 15*(2), 1–7.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol. 2: Separation: Anxiety & Anger*. London: Hogarth Press.
- Boxer, P., Tisak, M.S., & Goldstein, S.E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 91–100.
- Burton, C. M., & King, L. A. (2009). The health benefits of writing about positive experiences: The role of broadened cognition. *Psychology and Health, 24*, 867–879.
- Bryan, J.H. & Test, M.A. (1967). Models and helping: Naturalistic studies in aiding behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 6*(4), 400-407.
- Calvert, S.L. & Kottler, J.A. (2003). Lessons from children’s television: the impact of the Children’s Television Act on children’s learning. *Applied Developmental Psychology, 24*, 275-335.
- Calvo, A.J., Martorell Pallás, M.C., & González Barrón, R. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia. *Journal for the Study of Education and Development, 24*(1), 95-112.

- Caprara, G.V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(6), 1289–1303.
- Caprara, G.V., Kanacri, B.P.L., Zuffiano, 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), 2211-29.
- Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*, 19-36. doi:10.1002/per.2410070103.
- Caprara, G.V., & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*, 191–217. doi:10.1521/jscp.24.2.191.62271
- Carlo, G. (2005). Care-based and altruistically-based morality. En: M. Killen y J.G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 551-579). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlo, G., Crockett, L.J., Randall, B.A., & Roesch, S.C. (2007). A latent growth curve analysis of prosocial behavior among rural adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 17*, 301–324. <https://doi.org/10.1111/jora.2007.17.issue-2>.
- Carlo, G., Crockett, L.J., Wilkinson, J.L., & Beal, S.J. (2011). The longitudinal relationships between rural adolescents' prosocial behaviors and young adult substance use. *Journal of Youth Adolescence, 40*(9), 1192-1202. doi: 10.1007/s10964-010-9588-4.
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G.P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence, 2*(4), 331-349. http://dx.doi.org/10.1207/s15327795jra0204_3
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B.A. (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 23*(1), 107–134. <https://doi.org/10.1177/0272431602239132>.
- 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(4), 359–366. doi:10.1016/j.adolescence.2014.02.009
- Carlo, G., Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A.M., & Armenta, B. (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. doi: 10.1177/0165025410375921.
- Carlo, G., Padilla-Walker, L.M., & Nielson, M.G. (2015). Longitudinal bidirectional relations between adolescents' sympathy and prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 51(12), 1771–1777. doi:10.1037/dev0000056.
- Carlo, G. & Randall, B.A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>.
- Carlo, G., White, R., Streit, C., Knight, G. P., & Zeiders, K. H. (2017). Longitudinal relations among parenting styles, prosocial behaviors, and academic outcomes in US Mexican adolescents. *Child Development*, 89(2), 577-592. doi:10.1111/cdev.12761.
- Carmona-Hally, M.A., Marín-Gutiérrez, M. & Belmar-Saavedra, F. (2015). Análisis psicométrico del Gratitude Questionnaire 6 (GQ-6) en población chilena. *Universitas Psychologica*, 14(3), 865-872. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.apgq>
- Castilla, D., García-Palacios, A., Miralles, I., Breton-Lopez, J., Parra, E., Rodriguez-Berges, S., & Botella, C. (2016). Effect of web navigation style in elderly users. *Computers in Human Behavior*, 55, 909-920. doi:10.1016/j.chb.2015.10.03.
- Castilla López, D. (2014). *Diseño y evaluación de la usabilidad de un sistema web social para la tercera edad: Mayordomo*. (Tesis Doctoral) Universitat Jaume I, España.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., & Hawkins, J.D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1). Article ID 15. doi: 10.1037/1522-3736.5.1.515a.
- Chapman, M., Zahn-Waxler, C., Cooperman, G., & Iannotti, R. (1987). Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. *Developmental Psychology*, 23, 140– 145.

- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment, Vol. 1. Theoretical foundations and research validation; Vol. 2. Standard issue scoring manual*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Cortés Peñalver, P. (2014). Trabajar las emociones en educación primaria. En: M.V. Mestre, P. Samper y A.M. Tur-Porcar (Coords.). *Desarrollo Prosocial en las Aulas: Propuestas para la intervención (pp: 263-288)*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruz Zapata, B., Fernández-Alemán, J.L., Idri, A., & Toval, A. (2015). Empirical Studies on Usability of mHealth Apps: A Systematic Literature Review. *Journal of Medical Systems*, 39(2), 1-19. doi 10.1007/s10916-014-0182-2.
- Cuello, M. (2012). Evaluación de las emociones positivas, las habilidades sociales y la empatía en la escuela. Su relación con los comportamientos prosociales y agresivos. Presentado en *Segunda Jornada de Intercambio Académico y de Investigación*, UCA, FPyP, Buenos Aires, Argentina.
- Cuello, M. (2015). *Evaluación de las emociones positivas, las habilidades sociales y la empatía en la niñez tardía. Su relación con los comportamientos prosociales y agresivos*. (Tesis Doctoral). Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Cuello, M., & Oros, L.B. (2014). Serenity and its relationship to prosocial and aggressive behaviors in Argentinean children. *Journal of Latin American Studies*, 6(1), 31-39.
- Cuello, M., & Oros, L.B. (2016). Construcción de una escala para medir gratitud en niños de 9 a 12 años. *Revista de Psicología clínica con niños y adolescentes*, 3, 35-41.
- Cugelman B. (2013). Gamification: what it is and why it matters to digital health behavior change developers. *JMIR Serious Games*, 1(1):e3 doi: 10.2196/games.3139.
- Dávila, M.C., Finkelstein, M.A., & Castien, J.I. (2011). Diferencias de género en conducta prosocial: el comportamiento de ciudadanía organizacional. *Psicothema*, 23(3), 401-406.

- Davis, M. H. (1980). A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.
- Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <http://dx.doi.org/10.2307/249008>
- Davis, A.N., Carlo, G., Streit, C., & Crockett, L.J. (2018). Considering economic stress and empathic traits in predicting prosocial behaviors among U.S. Latino adolescents. *Social Development*, 27, 58-72. <https://doi.org/10.1111/sode.12249>.
- de Lucca Freitas, L.B., Minghelli Pieta, M.A., & Tudge, J.R.H. (2011). Beyond politeness: the expression of gratitude in children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 757-764. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000400016>
- de los Santos Jiménez, S. (2018). *Prácticas parentales y conducta prosocial, en alumnos de secundaria y bachillerato del colegio Valentín Gómez Farías del Puerto de Veracruz, Veracruz*. (Tesis de Maestría). Universidad de Montemorelos: México.
- De Voogd, E.L., Wiers, R.W., & Salemink, E. (2017). Online visual search attentional bias modification for adolescents with heightened anxiety and depressive symptoms: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 92, 57-67. doi: 10.1016/j.brat.2017.02.006.
- Del Barrio, V., Moreno, C. & López, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 12, 33-50.
- Diefenbach, S. (2018). The Potential and Challenges of Digital Well-Being Interventions: Positive Technology Research and Design in Light of the Bitter-Sweet Ambivalence of Change. *Frontiers in Psychology*, 9:331. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00331.
- Dimitropoulos, K., Vuillier, L., Modafferi, S., Middleton, L., Peters, C., d'Andria, F., ... & Daras, P. (2015). *ProsocialLearn: D2.5 evaluation strategy and protocols*. Themi: CERTH.

- Ding, F., & Lu, Z. (2016). Association between empathy and prosocial behavior: A systematic review and meta-analysis. *Advances in Psychological Science, 24*(8), 1159-1174.
- Ding, W., Shao, Y., Sun, B., Xie, R., Li, W., & Wang, X. (2018). How can prosocial behavior be motivated? The different roles of moral judgment, moral elevation, and moral identity among the young Chinese. *Frontiers in Psychology, 9*:814. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00814.
- Dirección Nacional de Gestión de la Información Criminal (2016). *Informe del Sistema Nacional de Información Criminal (SNIC): Año 2015*. Buenos Aires: Ministerio de Seguridad.
- Drozdz, F., Mork, L., Nielsen, B., Raeder, S., & Bjørkli, C.A. (2014). Better Days –A randomized controlled trial of an internet–based positive psychology intervention. *The Journal of Positive Psychology, 9*(5), 377–388.
- Dumas, J., & Redish, J. (1999). *A practical guide to usability testing*. London: Intellect Books.
- Dunn, J. (2006). Moral development in early childhood and social interaction in the family. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 331–350). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, R.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.
- Eaton, J., & Struthers, C.W., (2006). The reduction of psychological aggression across varied interpersonal contexts through repentance and forgiveness. *Aggressive Behavior, 32*, 195–206.
- Eisenberg, N. (1983). Children’s differentiations among potential recipients of aid. *Child Development, 54*, 594 – 602.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic Emotion, Cognition, and Behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K., & Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology, 17*, 773–782.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development, 66*(4), 1179-1197.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M.

- ... & Guthrie, I.K. (2001a). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. <https://doi.org/10.1007/BF00991640>.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. En: W. Damon (Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Miller, P.A. (1990). The evolutionary and neurological roots of prosocial behavior. En: L. Ellis y H. Hoffman (Eds.), *Crime in biological, social, and moral contexts* (pp. 247-260). New York: Praeger.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Spinard, T.L. (2006). Prosocial development. En: N. Eisenberg, W. Damon, y R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc. doi:10.1002/9780470147658.chpsy0311.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. En: M. Lamb y C. Garcia-Coll (Eds.) y R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (7th ed., pp. 610-656). New York, NY: Wiley.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001b). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72, 518-534. <https://doi.org/10.1111/cdev.2001.72.issue-2>.
- Emmons, R. A. (2008). *¡Gracias!: De cómo la gratitud puede hacerte feliz*. Barcelona: Ediciones B.
- Emmons, R.A., & Crumpler, C.A. (2000). Gratitude as a human strength: appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 56-69. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.56>.
- Emmons, R.A., & McCullough, M.E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389. doi: 10.1037//0022-3514.84.2.377

- Emmons, R.A., McCullough, M.E., & Tsang, J.A. (2003). The assessment of gratitude. En: S.J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 327–341). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-021>.
- Enright, R.D., & Rique, J. (2004). *Manual for the Enright Forgiveness Inventory*. Menlo Park, CA: Mind Garden.
- Etchemendy, E. (2011). *Sistema Mayordomo: una tecnología positiva para las personas mayores*. (Tesis de Doctorado). Universitat Jaume I. España. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=z0K6JU%2FpHfo%3D>
- Etchemendy, E., Baños, R. M., Botella, C., Castilla, C., Alcañiz, M., Rasal, P., & Farfallini, L. (2011). An e-health platform for the elderly population: The butler system. *Computers & Education*, 56(1), 275-279. doi: 10.1016/j.compedu.2010.07.022.
- Exline, J.J., Lisan, A.M., & Lisan, E.R. (2012). Reflecting on acts of kindness toward the self: Emotions, generosity, and the role of social norms. *The Journal of Positive Psychology*, 7, 45–56. doi:10.1080/17439760.2011.626790.
- Fabes, R.A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 5–16. <https://doi.org/10.1177/0272431699019001001>.
- Farfallini, L. (2014). *Validación de una intervención positiva auto-aplicada orientada al bienestar: EARTH of Wellbeing*. (Tesis de Doctorado). Universitat Jaume I. España. Recuperado de Tesis Doctorales en Red (<http://hdl.handle.net/10803/284033>).
- Fehr, R., Gelfand, M.J., & Nag, M. (2010). The road to forgiveness: A meta-analytic synthesis of its situational and dispositional correlates. *Psychological Bulletin*, 136(5), 894-914. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019993>.
- Fernández-Álvarez, J., Díaz-García, A., González-Robles, A., Baños, R., García-Palacios, A., & Botella, C. (2017). Dropping out of a transdiagnostic online intervention: A qualitative analysis of client's experiences. *Internet interventions*, 10, 29–38. doi:10.1016/j.invent.2017.09.001.
- Fernández-Álvarez, J., Díaz-García, A., Vara, M.D., Molinari, G., Colombo, D., Riva, G., Baños, R.M., & Botella, C. (2018). Clients' experiences with internet-based psychological treatments for mental disorders: Protocol for a metasynthesis of

- qualitative studies. *JMIR Research Protocols*, 7(11):e183. doi: 10.2196/resprot.9722.
- Finkelstein, M.A., Penner, L.A., & Brannick, M.T. (2005). Motive, role identity, and prosocial personality as predictors of volunteer activity. *Social Behavior and Personality*, 33, 403–418. <https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.4.403>.
- Flynn, E., Ehrenreich, S.E., Beron, K.J., & Underwood, M.K. (2015). Prosocial behavior: Long-term trajectories and psychosocial outcomes. *Social Development*, 24(3), 462-82.
- Fortuna, K. & Knafo, A. (2014). Parental and genetic contributions to prosocial behavior during childhood. En: L. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.): *The complexities of raising prosocial children: An examination of the multidimensionality of prosocial behaviors* (pp. 70-89). Oxford: Oxford University Press.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B.L. (2002). Positive Emotions. En: C. Snyder y S. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 120-134). New York: Oxford University Press.
- Freeman, D., Aquino, K., & McFerran, B. (2009). Overcoming beneficiary race as an impediment to charitable donations: social dominance orientation, the experience of moral elevation, and donation behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 35(1), 72–84. doi: 10.1177/0146167208325415.
- Froh, J.J., Bono, G., & Emmons, R. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion*, 34(2), 144-157. doi: 10.1007/s11031-010-9163-z.
- Froh, J.J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T.B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of adolescence*, 32(3), 633-650. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.006
- Gaggioli, A., Cipresso, P., Serino, S., Campanaro, D.M., Pallavicini, F., Wiederhold, B.K., & Riva, G. (2014). Positive technology: A free mobile platform for the self-management of psychological stress. En: B.K. Wiederhold y G. Riva (Eds.), *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine* (pp. 25–29). Amsterdam: IOS Press.

- Gaggioli, A., Villani, D., Serino, S., Baños, R., & Botella, C. (2019). Editorial: Positive Technology: Designing E-experiences for Positive Change. *Frontiers in Psychology, 10*:1571. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01571.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta pro social y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2008). Assessment of the effects of a cooperative play programme for children aged 10-11 years on social adaptation and on the perception that parents, teachers and peers have of children's prosocial behaviours. *Journal for the Study of Education and Development, 31*(3), 303-318. <http://dx.doi.org/10.1174/021037008785702974>
- Garaigordobil, M., & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema, 18*(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología, (43)*2, 255-266.
- Gardner, H. & Davis, K. (2014). *La generación App*. Barcelona: Paidós.
- Gentile, D.A., Anderson, C.A., Yukawa, S., Ihoro, N., Kam Ming, L., Shibuya, A., Liau, A.K., Khoo, A., Bushman, B.J., Huesmann, L.R., & Sakamoto, A. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International Evidence from correlational, longitudinal and experimental studies. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*(6), 752-763.
- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2003). Phenomenology. En: J.A. Smith (ed.), *Qualitative psychology* (pp. 25–50). London: Sage.
- Girard, M., & Mullet, E. (2012). Development of the Forgiveness Schema in Adolescence. *Universitas Psychologica, 11*, 1235-1244.
- Golan, O., & Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and Psychopathology, 18* (2), 591-617. doi:10.1017/S0954579406060305
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R.C.M.E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist, 69*(1), 66-78.

- Grant & Gino, (2010). A Little Thanks goes a long way: explaining why gratitude expressions motivate prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 946–955.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466.
- Gregory, E.M. (2013). Children's media use: A positive psychology approach. En: K.E. Dill (Ed.). *The Oxford Handbook of Media Psychology* (pp. 172-185). New York: Oxford University Press.
- Greitemeyer, T., & Mugge, D. (2014). Video games do affect social outcomes: A meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(5), 578-589.
- Greitemeyer, T., & Osswald, S. (2010). Effects of prosocial video games on prosocial behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 211-221.
- Guinote, A., Cotzia, I., Sandhu, S. & Siwa, P. (2015). Social status modulates prosocial behavior and egalitarianism in preschool children and adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(3), 731-736. doi:10.1073/pnas.1414550112
- Haidt, J. (2003). Elevation and the positive psychology of morality. En: C.L.M. Keyes y J. Haidt (Eds.) *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 275-289). Washington DC: American Psychological Association.
- Han, S.Y. (2015). Effects of adolescent self-conscious emotion, empathy, and forgiveness on prosocial behavior by gender and age. *Journal of Korean Home Management Association*, 33, 117–131. doi:10.7466/JKHMA.2015.33.5.117.
- Harrington, B. (2016). *Video game use and prosocial behaviour: an investigation into the relationship between prosocial video game use, empathy and prosocial behaviour in children and adolescents from different socio-economic groups*. (Tesis Doctoral) University College Dublin. Irlanda.
- Hendrie, K., & Lemos, V. (2011). *Simpatía y su incidencia en la conducta prosocial en niños de 6 y 7 años*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII. Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Hoglund, W.L., & Leadbetter, B.J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology*, *40*(4), 533-544.
- Hongpaisanwiwat, C & Lewis, M. (2003). The effect of animated character in multimedia presentation: Attention and comprehension. *Proceedings of the IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics*, *2*, 1350-1352. doi:10.1109/ICSMC.2003.1244599.
- House, B.R., Silk, J.B., Henrich, J., Barrett, H.C., Scelza, B.A., Boyette, A.H., ... & Laurence, S. (2013). Ontogeny of prosocial behavior across diverse societies. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *110*(36), 14586-14591.
- Hur, Y.M., & Rushton, J.P. (2007). Genetic and environmental contributions to prosocial behaviour in 2- to 9-year-old South Korean twins. *Biology letters*, *3*(6), 664–666. doi:10.1098/rsbl.2007.0365.
- International Organization for Standardization. (2011). *ISO/IEC 25010:2011*. Recuperado de <https://iso25000.com/index.php/normas-iso-25000>
- Israel, S., Hasenfratz, L. & Knafo, A. (2015). The genetics of morality and prosociality. *Current Opinion in Psychology*, *6*, 55-59. doi:10.1016/j.copsyc.2015.03.027
- Kaltenthaler E., Sutcliffe, P., Parry, G., Beverley, C., Rees, A., Ferriter, M. (2008). The acceptability to patients of computerized cognitive behaviour therapy for depression: a systematic review. *Psychological Medicine*, *38*(11), 1521–1530.
- Karremans, J.C., & Van Lange, P.A. (2008). Forgiveness in personal relationships: Its malleability and powerful consequences. *European Review of Social Psychology*, *19*, 202–241.
- Karremans, J.C. & van Lange, P.A. (2009). The malleability of forgiveness. En: M. Mikulincer y P.R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior* (pp. 285–302). Washington, DC: American Psychological Association.
- Karremans, J.C., Van Lange, P.A., Holland, R.W. (2005). Forgiveness and its associations with prosocial thinking, feeling, and doing beyond the relationship with the offender. *Society for Personality and Social Psychology*, *31*(10), 1315-1326.
- Kauten, R., & Barry, C. (2016). Adolescent narcissism and its association with different indices of prosocial behavior. *Journal of Research in Personality*, *60*, 36-45. doi:10.1016/j.jrp.2015.11.004.

- Kazdin, A.E., & Blase, S.L. (2011). Rebooting Psychotherapy Research and Practice to Reduce the Burden of Mental Illness. *Perspectives on Psychological Science*, 6(1), 21–37.
- Kelders, S.M., Sommers-Spijkerman, M., & Goldberg, J. (2018). Investigating the Direct Impact of a Gamified Versus Nongamified Well-Being Intervention: An Exploratory Experiment. *Journal of Medical Internet Research*, 20(7):e247. doi: 10.2196/jmir.9923.
- Keltner, D., & Haidt, J. (2003). Approaching awe, a moral, spiritual, and aesthetic emotion. *Cognition and Emotion*, 17(2), 297–314. doi: 10.1080/02699930302297.
- Kim, S., & Lee, J.S. (2013). Is satisfaction enough to ensure reciprocity with upscale restaurants? The role of gratitude relative to satisfaction. *International Journal of Hospitality Management*, 33, 118-128. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2012.06.009>.
- Klein, N., Grossmann, I., Uskul, A.K., Kraus, A.A., & Epley, N. (2015). It pays to be nice, but not really nice: Asymmetric reputations from prosociality across 7 countries. *Judgment and Decision Making*, 10(4), 355-364.
- Knafo, A. & Markovitch, N. (2015). Individual Differences in Prosociality: The Roles of Parenting, Temperament, and Genetics. En: R.E. Tremblay, M. Boivin y R. Peters (Eds.) *Encyclopedia of Early Childhood Development*. [Online]. <http://www.child-encyclopedia.com/prosocial-behaviour/according-experts/individual-differences-prosociality-roles-parenting>
- Knafo, A. & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42(5), 771–786. doi:10.1037/0012-1649.42.5.771
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). The relation of moral judgment to moral action. En: W. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development. Basic issues in theory and research*. Nueva York: Wiley Interscience.
- Krevans, J., & Gibbs, J.C. (1996). Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67(6), 3263-3277. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01913.x
- Krueger, R.F., Hicks, B.M., & McGue, M. (2001). Altruism and antisocial behavior: Independent tendencies, unique personality correlates, distinct etiologies. *Psychological Science*, 12(5), 397-402.

- Krug, S. (2000). *Don't Make Me Think: A Common Sense Approach to Web Usability*. Berkeley, California: New Riders Pub.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. doi:10.3102/0034654308325693.
- Jones, E.B., & Sharpe, L. (2017). Cognitive bias modification: A review of meta-analyses. *Journal of Affective Disorders*, 223(1), 175-183. doi: 10.1016/j.jad.2017.07.034
- Lacava, P.G., Golan, O., Baron-Cohen, S., & Smith Myles, B. (2007). Using assistive technology to teach emotion recognition to students with Asperger syndrome: A pilot study. *Remedial and Special Education*, 28(3), 174–181. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030601>
- Lam, C.M. (2013). Prosocial involvement as positive youth development construct: A conceptual review. *Journal of Alternative Medical Research*, 5(1), 9-18.
- Lamas, M.C. (2010) ¿Cómo se constituye la subjetividad en la sociedad digital? *Revista Educación Hoy*, 39(182), 77-94.
- Latorre, J.M., Ricarte, J.J., Serrano, J.P., Ros, L., Navarro, B., & Aguilar, M.J. (2012). Performance in Autobiographical Memory of Older Adults with Depression Symptoms. *Applied Cognitive Psychology*, 27(2), 167-172. doi: 10.1002/acp.2891
- Lawrence, E.J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, S. (2004). Measuring empathy: Reliability and validity of the empathy quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911–924. doi: 10.1017/S0033291703001624.
- Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Barcelona: Desclée de Brouwer.
- Lemos, V. (2009). Evaluación de la eficacia de un programa para promover la conducta prosocial en niños en riesgo social por pobreza. En: M.C. Richaud de Minzi y J.E. Moreno (Eds.). *Recientes Desarrollos Iberoamericanos en Investigación en Ciencias del Comportamiento*. (Vol. 1, pp. 137-152). Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Lemos, V. (2012). Estilos parentales, conducta prosocial y estabilidad emocional en niños en vulnerabilidad social por pobreza. En: J. Palomar Lever (Comp.). *Estudios de Resiliencia en América Latina*. (pp. 11-22). México: Pearson Universidad Iberoamericana-Universidad de Sonora.

- Lerner, R.M., Almerigi, J.B., Theokas, C., & Lerner, J.V. (2005): Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence upon child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309–337.
- Lichter, D.T., Shanahan, M.J, & Gardner, E. (2002). Helping others? *Youth & Society*, 34(1), 89-119. doi:10.1177/0044118X02034001004.
- Llorca, A., Richaud, M.C., & Malonda, E. (2017). Parenting styles, prosocial, and aggressive behavior: The role of emotions in offender and non-offender adolescents. *Frontiers in Psychology*, 8: 1246. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01246
- LoBue, V., & Thrasher, C. (2015). The Child Affective Facial Expression (CAFE) set: Validity and reliability from untrained adults. *Frontiers in Psychology*, 5, 1532. doi:10.3389/fpsyg.2014.01532.
- Lothmann, C., Holmes, E.A., Chan, S.W., & Lau, J.Y. (2011). Cognitive bias modification training in adolescents: effects on interpretation biases and mood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 24-32. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02286.x
- Luengo Kanacri, B.P. (2011). *Development and promotion of prosocial behavior from Adolescence to young adulthood: antecedents and civic outcomes*. (Tesis Doctoral). Recuperado de PADIS (<http://hdl.handle.net/10805/1060>).
- Luengo Kanacri, B.P., Zuffiano, A., Gerbino, M, & Vecchio, G. (2014). Un modelo para la promoción del comportamiento prosocial en el contexto educativo: el programa CEPIDEAS. En: V. Mestre, P. Samper y A.M. Tur-Porcaro (Coords.). *Desarrollo prosocial en las aulas. Propuestas para la intervención*. (pp: 211-230) Valencia: Tirant Humanidades.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J.K., & Sheldon, K.M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost wellbeing. *Emotion*, 11, 391–402.
- Ma, L.K., Tunney, R.J., & Ferguson, E. (2017). Does gratitude enhance prosociality? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 143, 601–635. doi:10.1037/bul0000103
- Maltby, J., Day, L., & Barber, L. (2005). Forgiveness and happiness. The differing contexts of forgiveness using the distinction between hedonic and eudaimonic happiness. *Journal of Happiness Studies*, 6, 113. doi: 10.1007/s10902-004-0924-9

- Manso-Pinto, J. (2014) Fiabilidad y estructura factorial del Cuestionario de Gratitud (CG-6) en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Revista Psicología Científica.com*, 16(9). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/fiabilidad-estructura-factorial-cuestionario-gratitud-cg6-estudiantes>
- Marsh, A.A., Kozak, M.N., & Ambady, N. (2007). Accurate identification of fear facial expressions predicts prosocial behavior. *Emotion*, 7(2), 239-251.
- Martínez-Martí, M.L. (2014). *La apreciación de la belleza y la excelencia: desarrollo de un instrumento de medida y evaluación de una intervención*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Martínez-Martí, M.L., Avia, M.D., & Hernández-Lloreda, M.J. (2014). Appreciation of beauty training: A web-based intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 9(6), 477-481.
- Martí-Vilar, M., & Lorente-Escriche, S. (2010). Factores determinantes de las conductas prosociales. En: M. Martí-Vilar (Ed.), *Razonamiento moral y prosocialidad. Fundamentos* (pp. 149-168). Madrid: Editorial CCS.
- Matsuba, M.K., Hart, D., & Atkins, R. (2007). Psychological and social-structural influences on commitment to volunteering. *Journal of Research in Personality*, 41, 889-907. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.11.001>
- McCullough, M.E. (2008). *Beyond revenge: The evolution of the forgiveness instinct*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McCullough, M.E., Emmons, R.A., & Tsang, J.A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127.
- McCullough, M.E., Kilpatrick, S.D., Emmons, R.A., & Larson, D.B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127 (2), 249-266.
- McGinley, M., Lipperman-Kreda, S., Byrnes, H.F., & Carlo, G. (2010). Parental, social and dispositional pathways to Israeli adolescents' volunteering. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 386-394. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.001>
- McLellan, J.A., & Youniss, J. (2003). Two Systems of Youth Service: Determinants of Voluntary and Required Youth Community Service. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 47-58. doi: 10.1023/A:1021032407300

- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación. En: I. Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 65-106). Barcelona: Gedisa.
- Mestre, M.V. (2014a). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología* 6(2), 115-134.
- Mestre, V. (2014b). Prosocialidad: evaluación e intervención. Propuestas de futuro. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 195-201.
- Mestre, V., Frías Navarro, M.D., & Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Mestre, M.V., Mesurado, B., Tur, A., Samper, P., & Richaud, M.C. (2014). Adaptación y validación en población española de la Escala de Expectativa de los hijos adolescentes sobre la reacción de sus padres frente al comportamiento prosocial y antisocial. *Universitas Psychologica*, 13(1), 61-69.
- Mestre, M.V., Samper & Frías Navarro, (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, M.V., Samper, P, Frías, M.D. & Tur, A.M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Mestre, V., Samper, P., Nácher, M., J., Tur, A. & Cortés, M.T. (2006). Psychological process and family variables as prosocial behavior predictors in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 98, 30-36.
- Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A., & Díez, I. (2001) Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de psicología general y aplicada*, 54(4), 691-703.
- Mestre, M.V., Tur, A.M., Samper, P., & Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad: factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nácher, M., & Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Mesurado, B. (2014). Nuevas perspectivas en investigación sobre la conducta prosocial: la identificación del receptor de la ayuda y la motivación del agente de la conducta prosocial. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 166-170.

- Mesurado, B., Distéfano, M.J., & Falco, M. (en prensa, a publicarse en Octubre 2019). Estudio de usabilidad y percepción de eficacia de los módulos que componen el Programa Héroe. *Estudios sobre Educación*.
- Mesurado, B., Distéfano, M.J., Robiolo, G., & Richaud, M.C. (2018). The Hero program: Development and initial validation of an intervention program to promote prosocial behavior in adolescents. *Journal of Social and Personal Relationships*, doi: 10.1177/0265407518793224.
- Mesurado, B., Guerra, P., De Sanctis, F., & Rodriguez, L.M. (en prensa) Validation of the Spanish version of the prosocial behavior toward different targets scale. *International Social Work*. doi: 10.1177/0020872819858738
- Mesurado B., Guerra P., Richaud M.C., & Rodríguez L.M. (2019). Effectiveness of prosocial behavior interventions: A meta-analysis. En: P. Gargiulo, y H. Mesones Arroyo (Eds.): *Psychiatry and Neuroscience Update*. (pp. 259-271). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95360-1_21
- Mesurado, B., & Richaud, M.C. (2017). The relationship between parental variables, empathy and prosocial-flow with prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Happiness Studies*, 18(3), 843–860. doi:10.1007/s10902-016-9748-7.
- Mesurado, B., Richaud, M. C., Mestre, M.V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Morales Mesa, S.A., & Viveros, E.F. (2014). Parental expectations and prosocial behavior of adolescents from low-income backgrounds: A cross-cultural comparison between three countries—Argentina, Colombia, and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(9), 1471-1488.
- Mesurado, B., Richaud, M.C., & Rodríguez, L. M. (2018). The varying roles of parents and the cognitive–emotional variables regarding the different types of adolescent prosocial behavior. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(7), 2116–2133. <https://doi.org/10.1177/0265407518780365>
- Meyer-Lindenberg, A., Domes, G., Kirsch, P. & Heinrichs, M. (2011). Oxytocin and vasopressin in the human brain: social neuropeptides for translational medicine. *Nature Reviews Neuroscience*, 12(9), 524-538. doi:10.1038/nrn3044
- Meyers, M.C., & van Woerkom, M. (2016). Effects of a strengths intervention on general and work-related well-being: The mediating role of positive affect. *Journal of Happiness Studies*, 18, 671–689.

- Midlarsky, E. (1991). Helping as coping. En: M.S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 238-64). Beverly Hills, CA: Sage.
- Miller, A.J., Worthington, E.L., Jr., & McDaniel, M.A. (2008). Gender and forgiveness: A meta-analytic review and research agenda. *Journal of Social and Clinical Psychology, 27*(8), 843-876.
- Ministerio de Seguridad de la Nación. (2016). *Estadísticas Criminales en la República Argentina. Año 2015*. Informe. Buenos Aires: Ministerio de Seguridad.
- Mooney, L., Strelan, P., & McKee, I. (2016). How forgiveness promotes offender pro-relational intentions: The mediating role of offender gratitude. *British Journal of Social Psychology, 55*(1), 44–64.
- Moreno, J.M., & Fernández, C. (2011). Empatía y flexibilidad yoica, su relación con la agresividad y la prosocialidad. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología, (6)*23, 41-55.
- Morris, R.R., & Picard, R. (2014). Crowd-powered Positive Psychological Interventions. *The Journal of Positive Psychology, 9*(6), 509–516.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nantel-Vivier, A., Kokko, K., Caprara, G.V., Pastorelli, C., Gerbino, M.G., Paciello, M., & Tremblay, R.E. (2009). Prosocial development from childhood to adolescence: A multi-informant perspective with Canadian and Italian longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(5), 590–598. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.02039.x.
- Nielsen, J. (1993). *Usability engineering*. Boston: Academic Press.
- Norcross, J.C., Pfund, R.A., & Prochaska, J.O. (2013). Psychotherapy in 2022: a Delphi Poll on its Future. *Professional Psychology: Research and Practice, 44*(5), 363–370.
- Norman, K. (2017). *Forgiveness: How it manifests in our health, well-being, and longevity*. Master of Applied Positive Psychology (MAPP) Capstone Projects. University of Pennsylvania Scholarly Commons.
- O'Hare, L., Biggart, A., Kerr, K., & Connolly, P.A. (2015). Randomized controlled trial evaluation of an after-school prosocial behavior program in an area of socioeconomic disadvantage. *The Elementary School Journal, 116*(1), 1–29.
- Oros, L.B. (2008). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Revista Interdisciplinaria, 25* (2): 181-196.

- Oros, L.B. (2010). *Estudio y promoción de las emociones positivas en niños y niñas en situación de pobreza*. (Informe técnico avanzado). Buenos Aires, Argentina: CONICET.
- Oros, L.B. (2011). Nuevas contribuciones para el desarrollo de emociones positivas en niños. En: Richaud M.C. & Lemos, V. (Comps.). *Psicología y otras Ciencias del Comportamiento. Compendio de investigaciones actuales* (pp. 63-78). Libertador San Martín: Universidad Adventista del Plata.
- Oros, L.B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de Psicología*, 30(2), 522-529.
- Oros, L.B. & Fontana, A. (2013). *Los beneficios sociales de la empatía y de las emociones positivas durante la niñez*. Trabajo presentado en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología. Brasilia, Brasil.
- Oros, L.B., & Fontana Nalesso, A.C. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.
- Oros, L.B., Schulz, A., & Vargas, J. (2015). Children's Gratitude: Implication of contextual and Demographic Variables in Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 13 (1). 245-262.
- Oros, L.B, & Richaud de Minzi, M.C. (2011). *Cómo inspirar emociones positivas en niños. Una guía para la escuela y la familia*. Buenos Aire: ACES-UAP.
- Padilla-Walker, L.M., & Carlo, G. (2014). Prosocial development: A multidimensional approach. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.001.0001>
- Padilla-Walker, L.M., Carlo, G., & Memmott-Elison, M.K. (2018). Longitudinal change in adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 28(3):698-710. doi: 10.1111/jora.12362.
- 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(6), 1759–1772.
- Padilla-Walker, L.M., & Christensen, K.J. (2011). Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 545-551.
- Padilla-Walker, L.M., Dyer, W.J., Yorgason, J.B., Fraser, A.M., & Coyne, S.M. (2015). Adolescents' prosocial behavior toward family, friends, and strangers: A person-centered approach. *Journal of Research on Adolescence*, 25(1), 135-150.

- Padilla-Walker, L. M., & Fraser, A. M. (2014). How much is it going to cost me? Bidirectional relations between adolescents' moral personality and prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, *37*(7), 993–1001.
- Padilla-Walker, L.M., Memmott-Elison, M.K., & Coyne, S.M. (2018). Associations between prosocial and problem behavior from early to late adolescence. *Journal of youth and adolescence*, *47*(5), 961-975. doi: 10.1007/s10964-017-0736-y.
- Parks, A., Della Porta, M., Pierce, R.S., Zilca, R., & Lyubomirsky, S. (2012). Pursuing happiness in everyday life: The characteristics and behaviors of online happiness seekers. *Emotion*, *12*, 1222–1234.
- Penner, L.A. (2002). The causes of sustained volunteerism: an interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, *58*, 447–467.
- Penton-Voak, I.S., Bate, H., Lewis, G., & Munafò, M.R. (2012). Effects of emotion perception training on mood in undergraduate students: randomised controlled trial. *British Journal of Psychiatry*, *201*(1), 71-2. doi: 10.1192/bjp.bp.111.107086.
- Peters, S.E., Lumsden, J., Peh, O.H., Penton-Voak, I.S., Munafò, M.R., & Robinson, O.J. (2017). Cognitive bias modification for facial interpretation: a randomized controlled trial of transfer to self-report and cognitive measures in a healthy sample. *Royal Society Open Science*, *4*(12): 170681. doi: 10.1098/rsos.170681
- Peterson, C., & Seligman, M.E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.
- Pew Research Center (2018). The Future of Well-Being in a Tech-Saturated World. Disponible en: <https://www.pewinternet.org/2018/04/17/the-future-ofwell-being-in-a-tech-saturated-world/>.
- Piek, J.P., Kane, R., Rigoli, D., McLaren, S., Roberts, C.M., Rooney, R.... & Straker, L. (2015). Does the Animal Fun program improve social-emotional and behavioural outcomes in children aged 4-6 years? *Human movement science*, *43*, 155-163. doi:10.1016/j.humov.2015.08.004
- Piek, J.P., Straker, L.M., Jensen, L., Dender, A., Barrett, N.C., McLaren, S.R. ... & Elsley, S. (2010). Rationale, design and methods for a randomised and controlled trial to evaluate “Animal Fun” – A program designed to enhance physical and mental health in young children. *BMC Pediatrics*, *10*, 78. doi: 10.1186/1471-2431-10-78.
- Pieters, E.K., De Raedt, R., Enock, P.E., De Putter, L.M.S., Braham, H., McNally, R.J., et al. (2016). Examining a novel gamified approach to attentional retraining: effects

- of single and multiple session training. *Cognitive Therapy and Research*, 41(1), 89-104. doi.org/10.1007/s10608-016-9803-z.
- Piff, P.K., Dietze, P., Feinberg, M., Stancato, D.M., & Keltner, D. (2015). Awe, the small self, and prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(6), 883-899.
- Piff, P.K., Kraus, M.W., Côté, S., Hayden Cheng, B., & Keltner, D. (2010). Having less, giving more: the influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(5), 771-84. doi:10.1037/a0020092.
- Prot, S., Gentile, D.A., Anderson, C.A., Suzuki, K., Swing, E., Lim, K.M.,.... Lam, B.C.P. (2014). Long-term relations among prosocial-media use, empathy and prosocial behavior. *Psychological Science*, 25 (2) 358-368.
- Puisiene, E. (2007). General curriculum of the integrating Olympic education programme. En: E. Puisiene, V. Deksnys, y P. Majauskas (Eds.), *Integrating Children and Youth Olympic Education Programme* (pp. 5–28). Vilna: Lietuvos sporto informacijos centras.
- Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D.A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13, 1145–1163. doi:10.1007/s10902-011-9311-5.
- Rana, S., Hariharan, M., Nandinee, D., & Vincent, K. (2014). Forgiveness: A determinant of adolescents' happiness. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(9), 1119–1123.
- Redondo-Pacheco, J., Rangel-Noriega, K. J. & Luzardo-Briceño, M. (2016). Conducta agresiva en una muestra de estudiantes de tres colegios de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14(1), 31-40. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.667>.
- Redzic, N.M., Taylor, K., Chang, V., Trockel, M., Shorter, A., & Taylor, C.B. (2014). An internet-based positive psychology program: strategies to improve effectiveness and engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 9(6), 494–501.
- Rey, L., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2018). Spanish Gratitude Questionnaire: Psychometric properties in adolescents and relationships with negative and positive psychological outcomes. *Personality and Individual Differences*, 135, 73-175.

- Richards, D., & Richardson, T. (2012). Computer-based psychological treatments for depression: a systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 32(4), 329–342.
- Richaud de Minzi, M.C. (2014). Desarrollo de la empatía y su relación con la prosocialidad. Algunas estrategias de intervención en emociones positivas y prosocialidad. En: V. Mestre, P. Samper y A.M. Tur-Porcaro (Coords.). *Desarrollo prosocial en las aulas. Propuestas para la intervención*. (pp: 299-315). Valencia: Tirant Humanidades.
- Richaud de Minzi, M.C., Lemos, V., & Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 330 - 343.
- Richaud de Minzi, M.C. & Oros, L.B. (2009). Emociones positivas, flexibilidad cognitiva y afrontamiento del estrés en niños. En: M.V. Mestre Escrivá (Org.), *Simposio presentado en el marco del XXXII Congreso Interamericano de Psicología*, Guatemala, Guatemala.
- Richaud, M.C., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13 (2), 31-42. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>.
- Richaud, M.C., Mesurado, B., & Kohan Cortada, A. (2012). Analysis of dimensions of prosocial behavior in an Argentinean sample of children. *Psychological Reports: Mental & Physical Health*, 111(3), 687-696.
- Riek, B.M., & DeWit, C.C. (2018). Differences and similarities in forgiveness seeking across childhood and adolescence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44, 1119–1132. doi: 10.1177/0146167218760797.
- Riva, G. (2012). What is positive technology and its impact on cyberpsychology. En: B.K. Wiederhold y G. Riva (Eds.), *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine 2012: Advances Technologies* (pp. 37–41). Amsterdam: IOS Press.
- Riva, G., Baños, R. M., Botella, C., Wiederhold, B. K., & Gaggioli, A. (2012). Positive technology: Using interactive technologies to promote positive functioning. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(2), 69–77.
- Roche, R. (2002). *L'intelligenza prosociale*. Trento: Erickson.
- Rodríguez, L.M. (2014). Evaluación de la empatía. Un estudio en adolescentes entrerrianos. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en*

- Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rodríguez, L.M., Mesurado, B., & Moreno, J.E. (2018). Ethics position, empathy and prosocial behaviour model. Its contribution to prevention and psychotherapeutic approaches of antisocial disorders. En: P. Gargiulo (Ed.), *Psychiatry and neuroscience update* (Vol. III). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Rodríguez, L.M., Tortul, M.C., Menghi, M.S., & Moreno, J.E. (2018). El perdón en adolescentes y jóvenes: una propuesta para su medición en Argentina. *Revista Psicodebate*, 18(1), 21-34.
- Romersi, S., Martínez-Fernández, J., Roche, R. (2011). Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de psicología*, 27(1), 135-46.
- Rose, R.D. (2014). Self-guided multimedia stress management and resilience training. *The Journal of Positive Psychology*, 9(6), 489–493.
- Roth, J.L., & Brooks-Gunn, J. (2003): What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.
- Rushton J.P. (2004). Genetic and environmental contributions to prosocial attitudes: a twin study of social responsibility. *Proceedings. Biological Sciences*, 271(1557), 2583–2585. doi:10.1098/rspb.2004.2941
- Rushton, J.P., & Campbell (1977). Modelling, vicarious reinforcement and extraversion on blood donating in adults: Immediate and long-term effects. *European Journal of Social Psychology*, 7(3) 297-306.
- Rye, M.S. (1998). *Evaluation of a secular and a religiously integrated forgiveness group therapy program for college students who have been wronged by a romantic partner*. (Tesis Doctoral no publicada). Bowling Green State University, Bowling Green, OH.
- Rye, M.S., Loiacono, D.M., Folck, C.D., Olszewski, B.T., Heim, T.A., & Madia, B.P. (2001). Evaluation of the psychometric properties of two forgiveness scales. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 20, 260–277.
- Samper García, P. (2014). Diferentes tendencias prosociales: el papel de las emociones. *Revista Mexicana de Investigación Psicológica*, 6(2), 177-185.

- Sánchez-Queija, L., Oliva, A. & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Sandoval, J.J. (2006). Ambiente escolar, familiar y comunitario en relación con los comportamientos agresivos y prosociales en niños de 3 a 12 años, Medellín, Colombia, 2001. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 24(1), 189-200.
- Schonert-Reichl, K.A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 4(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>.
- Schueller, S. M., & Parks, A. C. (2012). Disseminating self-help: Positive psychology exercises in an online trial. *Journal of medical Internet Research*, 14(3), e63. doi: 10.2196/jmir.1850.
- Scourfield, J., John, B., Martin, N. & McGuffin, P. (2004). The development of prosocial behavior in children and adolescents: a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, 45(5), 927-935. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00286.x
- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona. Ediciones B.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5.
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. doi:10.1037/0003-066X.60.5.410.
- Serino, S., Cipresso, P., Gaggioli, A., Pallavicini, F., Cipresso, S., Campanaro, D., & Riva, G. (2014). Smartphone for self management of psychological stress: A preliminary evaluation of positive technology app. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(3), 253-260.
- Serrano, J.P., Latorre, J.M., & Gatz, M. (2007). Autobiographical memory in older adults with and without depressive symptoms. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 41-57.
- Sheldon, K.M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 73-82.

- Silvers, J.A., & Haidt, J. (2008). Moral elevation can induce nursing. *Emotion* 8, 291–295. doi: 10.1037/1528-3542.8.2.291.
- Sukys, S., Majauskiene, D., & Dumciene, A. (2016). The effects of a three-year integrated Olympic education programme on adolescents' prosocial behaviours. *European Journal of Sport Science*, 17(3), 335-42. <http://dx.doi.org/10.1080/17461391.2016.1254280>.
- Taylor, Z.E., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Eggum, N.D. & Sulik, M.J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13(5), 822–831.
- Telle, N.T., & Pfister, H.R. (2016). Positive Empathy and Prosocial Behavior: A Neglected Link. *Emotion Review*, 8(2) 154–163.
- Tian, L., Chu, S., & Huebner, E.S. (2016). The chain of relationships among gratitude, prosocial behavior and elementary school students' school satisfaction: The role of school affect. *Child Indicators Research*, 9(2), 515-532. doi: <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9318-2>.
- Tost, H., Kolachana, B., Hakimi, S., Lemaitre, H., Verchinski, B.A., Mattay, V.S. ...Meyer-Lindenberg A. (2010). A common allele in the oxytocin receptor gene (OXTR) impacts prosocial temperament and human hypothalamic-limbic structure and function. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(31), 13936-13941. doi:10.1073/pnas.1003296107
- Toussaint, L., & Webb, J.R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *Journal of Social Psychology*, 145(6), 673-685.
- Tsuang, M.T., Eaves, L., Nir, T., Jerskey, B.A., & Lyons, M.J. (2005). Genetic influences on forgiving En: L.E. Worthington Jr. *Handbook of Forgiveness* (pp. 245-258). New York: Routledge.
- Tur, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., & Mestre, M.V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3-14.
- Tur, A.M., Mestre, M.V., & del Barrio, M.V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y Prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 75-88.
- Urquiza, V., & Casullo, M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de Investigaciones*, XIII, 297-302.

- Van der Wal, R.C., Karremans, J.C., & Cillessen, A.H.N. (2014). It takes two to forgive: The interactive role of relationship value and executive control. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40, 803–815. doi:10.1177/0146167214525807.
- van der Wal, R.C., Karremans, J.C., & Cillessen, A.H.N. (2018). Interpersonal forgiveness in late childhood: Associations with peer status. *European Journal of Developmental Psychology*, doi: 10.1080/17405629.2018.1491399.
- van Doorn, E.A., van Kleef, G.A., & van der Pligt, J. (2015). How emotional expressions shape prosocial behavior: Interpersonal effects of anger and disappointment on compliance with requests. *Motivation and emotion*, 39(1), 128-141.
- Van Tongeren, D.R., Green, J.D., Davis, D.E., Hook, N., & Hulseley, T.L (2015). Prosociality enhances meaning in life. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 11(3), 225-236.
- Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Laurus Revista de Educación*, 12, 73-87.
- Vecchione, M., & Picconi, L. (2005). Differenze di età e di genere nella condotta prosociale. En: G.V. Caprara & S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali* (pp. 59-75). Trento: Erikson.
- Venkatesh, V., & Davis, F.D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. *Management Science*, 46(2), 186-204. <http://dx.doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Villani, D., Cipresso, P., Gaggioli, A., Riva. G. (eds.) (2016). *Integrating technology in positive psychology practice*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Wade, N.G., Hoyt, W.T., Kidwell, E.M., & Worthington, E.L. (2013). Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82, 154-157.
- Wade, N.G., & Worthington, E.L., Jr. (2003). Overcoming interpersonal offenses: is forgiveness the only way to deal with unforgiveness? *Journal of Counseling and Development*, 81, 343-353.
- Wadlinger, H.A., & Isaacowitz, D.M. (2008). Looking happy: The experimental manipulation of a positive visual attention bias. *Emotion*, 8, 121–126. doi:10.1037/1528-3542.8.1.121.

- Walker, L.J. (2004). Gus in the gap: bridging the judgment-action gap in moral functioning. En: D.K. Lapsley y D. Narvaez (Eds.), *Moral Development, Self, and Identity*, (pp. 1-20). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4(1), 9-17. doi:10.1177/1754073911421379
- Wood, W. & Eagley, A.H. (2010). Gender. En: S.T., Fiske, D.T., Gilbert y G., Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (Vol. 2, pp.629-640). New York: Wiley.
- Worthington, E.L., Jr. (Ed.), (2005). *Handbook of forgiveness*. New York: Brunner-Routledge.
- Wyatt, J. M., & Carlo, G. (2002). What will my parents think?: Relations among adolescents' expected parental reactions, prosocial moral reasoning, and prosocial and antisocial behaviors. *Journal of Adolescent Research*, 17(6), 646-666.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S.D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214.
- Zhang, M., Ying, J., Song, G., Fung, D.S., & Smith, H. (2018). Attention and Cognitive Bias Modification Apps: Review of the Literature and of Commercially Available Apps. *JMIR mHealth and uHealth*, 6(5), e10034. doi:10.2196/10034.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Cric, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*, 25, 421-452.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Apéndices

Apéndice A.a

HOJA DE INFORMACIÓN PARA ADOLESCENTES Y PADRES O RESPONSABLES - ESTUDIO 1

Estimados Padres/Responsables,

Mi nombre es María José Distéfano. Soy licenciada en psicología y actualmente me encuentro realizando mi Doctorado en Psicología en la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Deseo solicitarle su autorización para invitar a participar a su hijo/hija en este estudio. Información acerca del estudio es detallada a continuación. Le estaré muy agradecido que la lea detenidamente y considere la autorización para que su hijo participe.

Información para Padres y Responsables

Título: Hero, intervención digital para promover la solidaridad en adolescentes.

Investigadora: Lic. María José Distéfano. Doctoranda en Psicología en la Universidad Católica Argentina. E-mail: distefanomj@gmail.com

Supervisora: Dra. Belén Mesurado

¿Cuál es el objetivo del estudio? El objetivo del estudio es conocer la opinión de adolescentes respecto a Hero y evaluar su funcionalidad.

Investigaciones como ésta pueden ayudar a diseñar intervenciones innovadoras incorporando recursos tecnológicos utilizados por las nuevas generaciones.

Con este propósito estamos invitando a jóvenes de entre 14 y 17 años a participar de la investigación. El proceso implica el realizar la intervención digital Hero que consiste en 7 sesiones online de unos 25 minutos aproximadamente cada una.

¿En qué consiste el programa Hero de este estudio? Hero es una intervención digital que consiste en 7 sesiones semanales. Una de presentación y evaluación inicial, 5 de actividades en distintas temáticas, y 1 de evaluación final. Luego de una semana de finalizadas las 7 sesiones, los jóvenes serán invitados a una entrevista personal e individual en que se le harán preguntas respecto a distintos aspectos del programa.

Las evaluaciones inicial y final consisten en una serie de preguntas con respuesta de opción múltiple, entre las cuales los jóvenes deberán elegir aquella con la que más se identifican.

Las 5 sesiones de actividades consisten en un recorrido por cinco constructos fundamentales para la solidaridad: la empatía, la gratitud, la emocionalidad positiva, el perdón y el

compromiso. Cada una de esas sesiones, comenzará con un breve video explicativo acerca de lo que se trabajará ese día. A continuación, se llevarán a cabo dos o tres actividades especialmente diseñadas para ejercitar el constructo del día. Las distintas tareas serán: la identificación de la emoción expresada en unas fotos; el grabar un video de agradecimiento; la redacción de una carta de perdón; reflexionar acerca de alguna experiencia en que se ha sido perdonado; detectar una cara sonriente entre varias; un ejercicio de relajación; entre otras.

El material producido por el joven no será almacenado por nosotros pero ellos tendrán la oportunidad de bajarlo a sus computadoras o compartirlo.

Nosotros sólo almacenaremos las respuestas de los cuestionarios inicial y final de toda la intervención, y las respuestas a las cinco preguntas luego de cada sesión con actividades.

¿Qué se realizará con los resultados del estudio? Los resultados obtenidos de este estudio formarán parte de una tesis doctoral. Así mismo serán publicados en revistas científicas o presentados en eventos académicos. Sin embargo, en ningún momento se identificarán individuos.

Confidencialidad: Ninguno de los nombres de los jóvenes serán revelados en los informes o presentaciones del estudio.

Cada joven accederá al programa mediante un pseudónimo que solo él sabrá. Quedarán registrados los datos demográficos (edad, sexo, localidad y escolaridad), así como también las respuestas a los cuestionarios inicial, final, y cinco preguntas simples luego de cada sesión.

Los consentimientos de los padres/responsables y de los jóvenes (impresos) serán almacenados separadamente de las respuestas de los jóvenes en el programa Hero (almacenamiento digital). Los consentimientos se utilizarán para brindar a los jóvenes una clave de acceso para dar de alta su usuario en el programa. No habrá forma de identificar o cruzar la información.

Por lo tanto se garantiza la completa confidencialidad de la información brindada.

Luego de que su hijo/hija complete la intervención y las respuestas de los cuestionarios sea registrada (no se registran hasta completar la intervención), no será posible realizar una devolución individual.

Participación Voluntaria: Depende exclusivamente de usted y su hijo/hija decidir si él/ella participará o no del estudio. Se les invitará también a los jóvenes a expresar por escrito su propia voluntad respecto a participar o no. Así mismo, se les explicará que podrán abandonar la intervención si lo desean, cuando lo deseen.

¿Qué sucede si no autorizo a que mi hijo/hija participe? Si usted no autoriza la participación de su hijo/hija se respetará su decisión.

¿Existe algún beneficio por participar? No habrá ningún beneficio directo por ser parte de esta investigación. Sin embargo, estudios como éste, colaboran en el diseño y desarrollo de intervenciones promotoras del bienestar individual y social de manera más óptima, innovadora y aggiornada a las nuevas generaciones.

No se ofrecen recompensas por participar, pero su hijo/hija podría disfrutar las actividades ya que son simples, algunas novedosas, otras informativas o entretenidas.

Se les recordará que no se trata de una evaluación individual, sino que estarán colaborando con nosotros para comprender mejor cómo potenciar la colaboración y solidaridad entre ellos.

¿Existe algún riesgo involucrado? Se ha pensado cada paso y actividad de Hero para que el proceso sea agradable y ameno para los jóvenes. El estudio contempla principios éticos y de confidencialidad para los jóvenes. Las actividades son simples y breves.

Se les recordará a los jóvenes que están siendo parte de un análisis general que ayudará a los investigadores a comprender mejor dinámicas de promoción de la solidaridad entre adolescentes.

En el caso en que algún joven, en el transcurso de la intervención, desee suspender su participación se respetará su decisión. Esto será aclarado desde el inicio.

Importante: el Consentimiento Informado: hay un consentimiento informado a continuación de esta Hoja de Información.

Cada joven que participe en el estudio debe contar con el consentimiento firmado por uno de sus padres o responsable a cargo. Y también con su propio consentimiento expreso.

Tenga en cuenta que no está permitido ninguna excepción, y que el consentimiento firmado no puede reemplazarse por una autorización verbal.

Más Información: Si usted necesita cualquier otro tipo de información o tiene dudas respecto al estudio, por favor siéntase libre de contactarnos.

Muchas gracias por apoyar esta investigación.

Lic. María José Distéfano
DNI: 25 022 010
Mat. Nac.: 35857
distefanomj@gmail.com

Apéndice A.b

HOJA DE INFORMACIÓN PARA ADOLESCENTES Y PADRES O RESPONSABLES - ESTUDIO 2

Estimados Padres/Responsables,

Mi nombre es María José Distéfano. Soy licenciada en psicología y actualmente me encuentro realizando mi Doctorado en Psicología en la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Las autoridades de la escuela de su hijo han aceptado permitirme llevar a cabo una investigación en relación a la promoción de la solidaridad en adolescentes mediante un programa online autoadministrable, denominado Hero.

Deseo solicitarle su autorización para invitar a participar a su hijo/hija en este estudio. Información acerca del estudio es detallada a continuación. Le estaré muy agradecido que la lea detenidamente y considere la autorización para que su hijo participe.

Información para Padres y Responsables

Título: Hero, intervención digital para promover la solidaridad en adolescentes. Validación.

Investigadora: Lic. María José Distéfano. Doctoranda en Psicología en la Universidad Católica Argentina. E-mail: distefanomj@gmail.com

Supervisora: Dra. Belén Mesurado

¿Cuál es el objetivo del estudio? El objetivo del estudio es realizar la validación del programa Hero cuyo propósito es promover la solidaridad en los adolescentes. *Validar* significa comprobar que cumple la función para lo cual fue creado, es decir comprobar que promueve la solidaridad.

Este estudio espera evaluar si la utilización de un programa digital puede favorecer el desarrollo de la predisposición a la solidaridad en los jóvenes. Investigaciones como ésta pueden ayudar a diseñar intervenciones innovadoras incorporando recursos tecnológicos utilizados por las nuevas generaciones.

Con este propósito estamos invitando a jóvenes entre 12 y 15 años de edad a participar de la investigación. El proceso implica el realizar la intervención digital Hero que consiste en 8 sesiones online de unos 25 minutos aproximadamente cada una.

¿Por qué mi hijo/hija es invitado a participar en el estudio? Los padres/responsables de todos los jóvenes entre 12 y 15 años de edad en su escuela están siendo consultados por su autorización para que su hijo/hija participe en esta investigación.

¿Qué sucede si mi hijo/hija forma parte? Los jóvenes que cuenten con la autorización de sus padres, serán invitados a una charla en que se les explicará el estudio y se les solicitará también su consentimiento personal.

Si están de acuerdo en ser parte, se les indicará qué días y en qué horario deberán concurrir al laboratorio de informática de la escuela para realizar las actividades propuestas por Hero. Estará presente en el laboratorio un docente de la escuela para asistirlos en cualquier duda que tuvieran. Se harán todos los esfuerzos para que el proceso sea placentero y relajado para cada uno de los jóvenes. Se les asegurará a los alumnos que ésta no es una evaluación individual, sino que estaremos explorando los efectos del programa en jóvenes de su edad.

¿En qué consiste el programa Hero de este estudio? Hero es una intervención digital que consiste en 7 sesiones semanales y una a los seis meses. Una de presentación y evaluación inicial, 5 de actividades en distintas temáticas, 1 de evaluación final, y una última de evaluación a los tres meses de finalizada la intervención.

Las evaluaciones inicial y final consisten en una serie de preguntas con respuesta de opción múltiple, entre las cuales los jóvenes deberán elegir aquella con la que más se identifican.

Las 5 sesiones de actividades consisten en un recorrido por cinco constructos fundamentales para la solidaridad: la empatía, la gratitud, la emocionalidad positiva, el perdón y el compromiso. Cada una de esas sesiones, comenzará con un breve video explicativo acerca de lo que se trabajará ese día. A continuación, se llevarán a cabo dos o tres actividades especialmente diseñadas para ejercitar el constructo del día. Las distintas tareas serán: la identificación de la emoción expresada en unas fotos; el grabar un video de agradecimiento; la redacción de una carta de perdón; reflexionar acerca de alguna experiencia en que se ha sido perdonado; detectar una cara sonriente entre varias; un ejercicio de relajación; entre otras.

El material producido por el joven no será almacenado por nosotros pero ellos tendrán la oportunidad de bajarlo a sus computadoras o compartirlo.

Nosotros sólo almacenaremos las respuestas de los cuestionarios inicial, final de toda la intervención, y del seguimiento a los tres meses.

¿Qué se realizará con los resultados del estudio? Los resultados obtenidos de este estudio formarán parte de una tesis doctoral. Así mismo serán publicados en revistas científicas o presentados en eventos académicos. Sin embargo, en ningún momento se identificarán individuos o escuelas.

Confidencialidad: Ni el nombre de la escuela ni ninguno de los nombres de los jóvenes serán revelados en los informes o presentaciones del estudio.

Cada joven accederá al programa mediante un pseudónimo que sólo él sabrá. Quedarán registrados los datos demográficos (edad, sexo, localidad y escolaridad), así como también las respuestas a los cuestionarios inicial, final, y control a los tres meses.

Los consentimientos de los padres/responsables y de los jóvenes (impresos) serán almacenados separadamente de las respuestas de los jóvenes en el programa Hero (almacenamiento digital). Los consentimientos se utilizarán para brindar a los jóvenes una clave de acceso para dar de alta su usuario en el programa. No habrá forma de identificar o cruzar la información.

Por lo tanto se garantiza la completa confidencialidad de la información brindada.

Luego de que su hijo/hija complete la intervención y las respuestas de los cuestionarios sea registrada (no se registran hasta completar la intervención), no será posible realizar una devolución individual; pero sí se podrá realizar una devolución general a la institución.

Participación Voluntaria: Depende exclusivamente de usted y su hijo/hija decidir si él/ella participará o no del estudio. Se convocará a una charla explicativa y de invitación a ser parte del estudio sólo a los jóvenes cuyos padres han brindado su autorización. En dicha reunión, se les invitará a los jóvenes a expresar su propia voluntad respecto a participar o no.

Sólo se les permitirá el acceso al laboratorio para realizar el programa y se les brindará el código de acceso a Hero, a los jóvenes que hayan aceptado participar del estudio. Así mismo, se les explicará que podrán abandonar la intervención si lo desean, cuando lo deseen.

¿Qué sucede si no autorizo a que mi hijo/hija participe? Si usted no autoriza la participación de su hijo/hija se respetará su decisión y su hijo/hija permanecerá junto con los otros alumnos que tampoco participen. No existirá ningún tipo de consecuencia negativa sobre usted ni sobre su hijo/hija.

¿Existe algún beneficio por participar? No habrá ningún beneficio directo por ser parte de esta investigación. Sin embargo, estudios como éste, colaboran en el diseño y desarrollo de intervenciones promotoras del bienestar individual y social de manera más óptima, innovadora y aggiornada a las nuevas generaciones.

No se ofrecen recompensas por participar, pero su hijo/hija podría disfrutar las actividades ya que son simples, algunas novedosas, otras informativas o entretenidas.

Se les recordará que no se trata de una evaluación individual, sino que estarán colaborando con nosotros para comprender mejor cómo potenciar la colaboración y solidaridad entre ellos.

¿Existe algún riesgo involucrado? Se ha pensado cada paso y actividad de Hero para que el proceso sea agradable y ameno para los jóvenes. El estudio contempla principios éticos y de confidencialidad tanto para la escuela como para los alumnos.

Las actividades son simples y breves y se llevarán a cabo bajo la supervisión de adultos en el laboratorio de la escuela.

Se les recordará a los jóvenes que no se trata de una evaluación individual de cada uno de ellos por parte de la escuela; sino que están siendo parte de un análisis general que ayudará a los investigadores a comprender mejor dinámicas de promoción de la solidaridad entre adolescentes.

En el caso en que algún joven, en el transcurso de la intervención, desee suspender su participación se respetará su decisión. Esto será aclarado desde el inicio.

Importante: el Consentimiento Informado: hay un consentimiento informado a continuación de esta Hoja de Información.

Cada joven que participe en el estudio debe contar con el consentimiento firmado por uno de sus padres o responsable a cargo, y su propio consentimiento expreso.

Tenga en cuenta que no está permitida ninguna excepción, y que el consentimiento firmado no puede reemplazarse por una autorización verbal.

Más Información: Si usted necesita cualquier otro tipo de información o tiene dudas respecto al estudio, por favor siéntase libre de contactarnos.

Muchas gracias por apoyar esta investigación.

Lic. María José Distéfano
DNI: 25 022 010
Mat. Nac.: 35857
distefanomj@gmail.com

Apéndice A.c

HOJA DE INFORMACIÓN PARA ADOLESCENTES Y PADRES O RESPONSABLES - ESTUDIO 3

Estimados Padres/Responsables,

Mi nombre es María José Distéfano. Soy licenciada en psicología y actualmente me encuentro realizando mi Doctorado en Psicología en la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Deseo solicitarle su autorización para invitar a participar a su hijo/hija en este estudio. Información acerca del estudio es detallada a continuación. Le estaré muy agradecido que la lea detenidamente y considere la autorización para que su hijo participe.

Información para Padres y Responsables

Título: Hero, intervención digital para promover la solidaridad en adolescentes. Validación.

Investigadora: Lic. María José Distéfano. Doctoranda en Psicología en la Universidad Católica Argentina. E-mail: distefanomj@gmail.com

Supervisora: Dra. Belén Mesurado

¿Cuál es el objetivo del estudio? El objetivo del estudio es realizar la validación del programa Hero cuyo propósito es promover la solidaridad en los adolescentes. *Validar* significa comprobar que cumple la función para lo cual fue creado, es decir comprobar que promueve la solidaridad.

Este estudio espera evaluar si la utilización de un programa digital puede favorecer el desarrollo de la predisposición a la solidaridad en los jóvenes. Investigaciones como ésta pueden ayudar a diseñar intervenciones innovadoras incorporando recursos tecnológicos utilizados por las nuevas generaciones.

Con este propósito estamos invitando a jóvenes de entre 12 y 15 años a participar de la investigación. El proceso implica el realizar la intervención digital Hero que consiste en 8 sesiones online de unos 25 minutos aproximadamente cada una.

¿En qué consiste el programa Hero de este estudio? Hero es una intervención digital que consiste en 7 sesiones semanales y una a los tres meses. Una de presentación y evaluación inicial, 5 de actividades en distintas temáticas, 1 de evaluación final, y una última de evaluación a los tres meses de finalizada la intervención.

Las evaluaciones inicial y final consisten en una serie de preguntas con respuesta de opción múltiple, entre las cuales los jóvenes deberán elegir aquella con la que más se identifican.

Las 5 sesiones de actividades consisten en un recorrido por cinco constructos fundamentales para la solidaridad: la empatía, la gratitud, la emocionalidad positiva, el perdón y el compromiso. Cada una de esas sesiones, comenzará con un breve video explicativo acerca de lo que se trabajará ese día. A continuación, se llevarán a cabo dos o tres actividades especialmente diseñadas para ejercitar el constructo del día. Las distintas tareas serán: la identificación de la emoción expresada en unas fotos; el grabar un video de agradecimiento; la redacción de una carta de perdón; reflexionar acerca de alguna experiencia en que se ha sido perdonado; detectar una cara sonriente entre varias; un ejercicio de relajación; entre otras.

El material producido por el joven no será almacenado por nosotros pero ellos tendrán la oportunidad de bajarlo a sus computadoras o compartirlo.

Nosotros sólo almacenaremos las respuestas de los cuestionarios inicial, final de toda la intervención, y seguimiento a los tres meses.

¿Qué se realizará con los resultados del estudio? Los resultados obtenidos de este estudio formarán parte de una tesis doctoral. Así mismo serán publicados en revistas científicas o presentados en eventos académicos. Sin embargo, en ningún momento se identificarán individuos o escuelas.

Confidencialidad: Ninguno de los nombres de los jóvenes serán revelados en los informes o presentaciones del estudio.

Cada joven accederá al programa mediante un pseudónimo que sólo él sabrá. Quedarán registrados los datos demográficos (edad, sexo, localidad y escolaridad), así como también las respuestas a los cuestionarios inicial, final, y control a los tres meses.

Los consentimientos de los padres/responsables y de los jóvenes (impresos) serán almacenados separadamente de las respuestas de los jóvenes en el programa Hero (almacenamiento digital).

Los consentimientos se utilizarán para brindar a los jóvenes una clave de acceso para dar de alta su usuario en el programa. No habrá forma de identificar o cruzar la información.

Por lo tanto se garantiza la completa confidencialidad de la información brindada.

Luego de que su hijo/hija complete la intervención y las respuestas de los cuestionarios sea registrada (no se registran hasta completar la intervención), no será posible realizar una devolución individual; pero sí se podrá realizar una devolución general a la institución.

Participación Voluntaria: Depende exclusivamente de usted y su hijo/hija decidir si él/ella participará o no del estudio. Se les invitará también a los jóvenes a expresar su propia voluntad respecto a participar o no. Así mismo, se les explicará que podrán abandonar la intervención si lo desean, cuando lo deseen.

¿Qué sucede si no autorizo a que mi hijo/hija participe? Si usted no autoriza la participación de su hijo/hija se respetará y cumplirá su decisión.

¿Existe algún beneficio por participar? No habrá ningún beneficio directo por ser parte de esta investigación. Sin embargo, estudios como éste, colaboran en el diseño y desarrollo de intervenciones promotoras del bienestar individual y social de manera más óptima, innovadora y aggiornada a las nuevas generaciones.

No se ofrecen recompensas por participar, pero su hijo/hija podría disfrutar las actividades ya que son simples, algunas novedosas, otras informativas o entretenidas.

Se les recordará que no se trata de una evaluación individual, sino que estarán colaborando con nosotros para comprender mejor cómo potenciar la colaboración y solidaridad entre ellos.

¿Existe algún riesgo involucrado? Se ha pensado cada paso y actividad de Hero para que el proceso sea agradable y ameno para los jóvenes. El estudio contempla principios éticos y de confidencialidad para los adolescentes. Las actividades son simples y breves.

Se les recordará a los jóvenes que no se trata de una evaluación individual sino que están siendo parte de un análisis general que ayudará a los investigadores a comprender mejor dinámicas de promoción de la solidaridad entre adolescentes.

En el caso en que algún joven, en el transcurso de la intervención, desee suspender su participación se respetará su decisión. Esto será aclarado desde el inicio.

Importante: el Consentimiento Informado: hay un consentimiento informado a continuación de esta Hoja de Información. Cada joven que participe en el estudio debe contar con el consentimiento firmado por uno de sus padres o responsable a cargo. Y también con su propio consentimiento expreso.

Tenga en cuenta que no está permitido ninguna excepción, y que el consentimiento firmado no puede reemplazarse por una autorización verbal.

Más Información: Si usted necesita cualquier otro tipo de información o tiene dudas respecto al estudio, por favor siéntase libre de contactarnos.

Muchas gracias por apoyar esta investigación.

Lic. María José Distéfano
DNI: 25 022 010
Mat. Nac.: 35857
distefanomj@gmail.com

Apéndice B

CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

CONSENTIMIENTO PARA PADRE/RESPONSABLE

Por favor lea con detenimiento y complete con letra clara e imprenta. Recuerde firmar el final del consentimiento. Gracias.

Título: Hero, intervención digital para promover la solidaridad en adolescentes. Validación.

Investigadora: Lic. María José Distéfano. Doctoranda en Psicología en la Universidad Católica Argentina. E-mail: distefanomj@gmail.com

Supervisora: Dra. Belén Mesurado

Marque la opción que usted decida:

Estoy de acuerdo en que mi hijo participe del estudio: _____

No estoy de acuerdo en que mi hijo participe del estudio: _____

Nombre del Adolescente: _____

Si está de acuerdo, por favor lea detenidamente lo siguiente:

Confirmando que he leído y entendido la descripción de la investigación.

Comprendo lo que mi hijo tendrá que realizar en el estudio y se me ha informado que le será explicado previo a la iniciación del mismo solicitándole también su consentimiento.

He reflexionado respecto a la participación de mi hijo y me han sido explicadas y despejadas satisfactoriamente todas mis dudas.

Entiendo que la participación de mi hijo es voluntaria y que puede abandonar el proceso cuando lo desee sin ningún tipo de inconveniente.

Estoy al tanto de que mi hijo utilizará un pseudónimo para acceder al sistema que será registrado de manera independiente del consentimiento informado, manteniendo de esta manera su anonimato. Así mismo, que la información que se almacene (datos demográficos y puntuaciones de cuestionarios) será resguardada bajo garantías de confidencialidad.

Comprendo que la información obtenida en el estudio será utilizada para la tesis doctoral de la investigadora, presentaciones académicas y publicaciones científicas. Siempre, manteniendo el anonimato de mi hijo y de los otros participantes, no pudiéndose identificar a ninguno de ellos.

Nombre y Apellido del Padre/Responsable: _____

Firma del Padre/Responsable: _____ Fecha: _____

CONSENTIMIENTO PARA EL/LA ADOLESCENTE

Por favor lee con detenimiento y completa con letra clara e imprenta. Recuerda firmar al final del consentimiento. Gracias.

Confirmando que se me ha explicado detalladamente en qué consiste el estudio y mi participación en él; que se me han respondido y aclarado todas mis dudas; y que he leído y comprendido este consentimiento informado.

Por favor, indicá a continuación la opción que elijas. Es decir si estás de acuerdo o no en participar.

Estoy de acuerdo en participar: _____ No estoy de acuerdo en participar: _____

Si deseas participar, indícanos por favor si estás concurriendo a algún taller o realizando alguna otra actividad para promover la solidaridad: Si__ No __

Cuál?: _____

Firma: _____

Nombre y Apellido: _____

Fecha: _____

Apéndice C

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS SOLICITADOS

Fecha de Nacimiento:

Sexo:

Ciudad:

Escuela:

Editar perfil

Para mantener la anonimidad, recomendamos no usar tu nombre real en el nombre de usuario.

majo2018abr8

majo555@hotmail.com

Fecha de nacimiento
05/12/2003

Contraseña

Confirmar Contraseña

Ciudad

Nivel Educativo
Elegir uno...

ELIMINAR CUENTA

GUARDAR

Apéndice D

PREGUNTAS AL TERMINAR CADA SESIÓN

Utilizando la escala de 1 a 5 indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

- 5 Muy de acuerdo
- 4 De acuerdo
- 3 Neutral
- 2 En desacuerdo
- 1 Muy en desacuerdo

1. La actividad me estimuló a querer ayudar a otras personas.
2. La actividad me ayudó a comprender a los demás.
3. En comparación a como me encontraba antes de realizar la actividad ahora me encuentro más feliz/contento.
4. La actividad me ayudó a sentirme más agradecido con la vida.
5. La actividad me ayudó a querer perdonar a las personas que me han dañado.

Apéndice E

CUESTIONARIO DE PROSOCIALIDAD HACIA DIFERENTES OBJETIVOS (Padilla Walker, & Christensen, 2011)

Instrucciones: En esta sección se ofrece una lista de afirmaciones sobre las personas. Nos gustaría que nos digas en qué medida cada una de estas afirmaciones se parecen a ti. Por favor selecciona una respuesta.

¿Cuánto te describen las siguientes afirmaciones?	Nada parecido a mi		Algo parecido a mi		Muy parecido a mi
1. Aunque no sea fácil para mí, ayudo a personas que no conozco	1	2	3	4	5
2. Realmente disfruto haciendo pequeños favores a la gente que no conozco	1	2	3	4	5
3. Me esfuerzo por levantar el ánimo a la gente que parece triste, aunque no las conozca	1	2	3	4	5
4. Ayudo de buena gana a mis vecinos	1	2	3	4	5
5. Ayudo a otras personas en distintas tareas (ej. en sus trabajos, problemas u otras actividades)	1	2	3	4	5
6. Participo como voluntario en grupos que ayudan a personas necesitadas (ej. darles comida o ropa, grupos de servicio u otros proyectos de voluntariado)	1	2	3	4	5
7. Me implico en actividades de servicio en mi trabajo, barrio, etc.	1	2	3	4	5
8. Me gusta ser amable con los demás, aunque no los conozca.	1	2	3	4	5
9. Cuido de otras personas, aunque no los/las conozca	1	2	3	4	5
10. Aunque no sea fácil para mí, ayudo a mis amigos	1	2	3	4	5
11. Realmente disfruto haciendo pequeños favores para mis amigos/as	1	2	3	4	5
12. Me esfuerzo por levantar el ánimo a mis amigos/as cuando parecen tristes	1	2	3	4	5

13. Ayudo de buena gana a mis amigos/as	1	2	3	4	5
14. Siempre escucho a mis amigos/as cuando me cuentan sus problemas.	1	2	3	4	5
15. Me gusta ser amable con mis amigos	1	2	3	4	5
16. Me encanta hacer feliz a mis amigos	1	2	3	4	5
17. Yo les digo a mis amigos/as lo mucho que significan para mí	1	2	3	4	5
18. Yo cuido a mis amigos/as	1	2	3	4	5
19. Ayudo a mi familia aunque no sea fácil para mí	1	2	3	4	5
20. Realmente disfruto haciendo pequeños favores a mi familia	1	2	3	4	5
21. Me esfuerzo por levantarle el ánimo a los miembros de mi familia cuando parecen tristes	1	2	3	4	5
22. Ayudo de buena gana a mi familia (con cosas de la casa o cuidando a mi hermanos, hijos, etc.)	1	2	3	4	5
23. Siempre escucho a los miembros de mi familia cuando me cuentan sus problemas	1	2	3	4	5
24. Me gusta ser amable con los miembros de mi familia	1	2	3	4	5
25. Me encanta hacer feliz a mi familia	1	2	3	4	5
26. Yo les digo a mi familia lo mucho que los quiero	1	2	3	4	5
27. Cuido a los miembros de mi familia	1	2	3	4	5

Apéndice F

ENTREVISTA FINAL SEMI-ESTRUCTURADA CON EL ADOLESCENTE - INTERVENCIÓN HERO

1. ¿Cuál es tu opinión general acerca de la Intervención Hero?

2. ¿Te gustó participar de Hero?

0	1	2	3	4
Nada	Algo	Bastante	Mucho	Muchísimo

3. ¿Qué es lo que más te gustó?

4. ¿Qué es lo que menos te gustó?

5. ¿En qué piensas que te ayudó atravesar por la experiencia Hero?

6. ¿Piensas que lo aprendido en Hero puede ayudarte en otras situaciones de tu vida?

0	1	2	3	4
Nada	Algo	Bastante	Mucho	Muchísimo

7. ¿Te fue fácil usarlo?

0	1	2	3	4
Nada	Algo	Bastante	Mucho	Muchísimo

8. ¿Las actividades del programa te fueron útiles?

0	1	2	3	4
Nada	Algo	Bastante	Mucho	Muchísimo

9. ¿Qué le cambiarías o agregarías a la Intervención Hero?

10. ¿Recomendarías a otros adolescentes a participar de Hero?

0	1
No	Sí

Apéndice G

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN EL ANÁLISIS CUALITATIVO: EJEMPLOS TEXTUALES

Categorías identificadas en el análisis cualitativo fenomenológico de las preguntas abiertas del Estudio 1 – Estudio Piloto.

A modo de ilustración, se tomó de cada categoría una o dos expresiones textuales de los adolescentes.

Opinión General respecto a Hero

Gustó	“En general me gustó mucho la aplicación y el mensaje que tiene.”
<i>Formato</i>	“Me gustó mucho el formato que tiene.”
Original y creativo	“Me gustó esta experiencia porque resultó algo muy distinto a todo lo que había hecho antes.” “Me pareció entretenida y original.” “Es una forma diferente de hacer actividades.”
Online e interactivo	“Me pareció muy bueno en el sentido de que es muy interactivo.” “El hecho de hacerlo por computadora me pareció muy práctico ya que es fácil de acceder desde donde sea que estés.”
Actividades Entretenidas	“Las actividades me parecieron muy divertidas y me gustó mucho que fueran todas distintas.” “Me parecieron muy entretenidas las actividades.”
Didáctico	“Es un programa educativo muy bueno, me ayudó a empezar a pensar las cosas de otra manera y llegar a ver cosas que antes no veía.” “Me ayudó a crecer como persona aprendiendo distintos conceptos que me ayudan a mejorar.”
<i>Contenido</i>	
Temas interesantes	“Mi opinión general es que es un juego bastante entretenido, con una serie de interesantes temas.” “Las islas eran sobre temas que me fueron de alto interés.”
Invitación a reflexionar	“Me dejaban pensando. Te revuelve un poco con las preguntas, videos y demás actividades.” “Te enseña y te hace re capacitar las cosas.”
Inspiración a la acción	“Me motivó a generar cambios en mí y a incentivar a otro a que genere cambios a la vez.” “La isla de gratitud hizo que me soltara para hablar y decir a varias personas que estaba agradecido.”
Crecer como persona	“También me ayudó a crecer como persona.” “Buena actividad para mejorar nuestras personas.”
No Gustó	
Fallas del sistema	“Hubo un par de fallas. A veces se trababa.”
Diseño infantil	“No me parece para chicos de nuestra edad sino que más para chicos tal vez.” “Sentí que gráficamente era para más chicos pero las islas eran sobre temas que me fueron de alto interés y me resultaron llevaderas en aspectos generales.”

Qué gustó más de Hero

Formato	
<i>Actividades</i>	“Lo que más me gustó fue que hayan propuesto distintas maneras de llevar a cabo el proyecto como juegos, videos y cuestionarios.” “Las actividades eran muy divertidas.”
Video debate	“Lo que más me gustó es la actividad con los videos, te hacen pensar y reflexionar bastante.” “Lo que más disfruté fue la isla de compromiso, el debate de los videos.”
Reconocimiento emocional	“La actividad de las caras me divirtió mucho y además muestra... no sé... una diversidad y una igualdad muy importante... es raro.” “Lo que más me gustó de Hero fue la isla de Empatía. Ya que me ayudó a comprender más los gestos, emociones y sentimientos de las personas.”
Actividad relajación	“La isla que más me gustó fue una de las últimas, no me acuerdo ahora el nombre, pero era aquella en que arrancaba con un montón de imágenes y música relajante. Eso me gustó porque me relajó.” “Me gustó también el momento de relajación con la música y los paisajes.”
Carta Agradecimiento	“También me gustaron las actividades como la carta y el video debate, no sólo el responder un cuestionario.” “Me gustó la actividad de la carta de agradecimiento.”
<i>Frecuencia</i>	“Me gustó eso de que se haga cada semana. Porque tenés tiempo de recapacitar y pensar todo.”
<i>Elementos</i>	
Videos	“Me gustaron los videos. Te presentaban muy bien los temas que se tocaban en cada isla. No conocía en profundidad muchos de los temas que se tocan y los videos te los explican muy bien. Te los hace entender.” “También me gustaron mucho los videos, ya que abarcaron todos los aspectos de las islas, comparándolos con situaciones de mi vida diaria, para así sentirme identificada.”
Sensei / Guía	“Me gustó que hubo un guía que nos guiaba.”
Medallas	“Me pareció interesante (y motivante) lo del sistema de medallas: es como que te dan un premio al final de cada actividad.”
Didáctico	“Me gustó lo didáctico que es.”
Contenido	
<i>Temas</i>	“Me gustó mucho la información que se daba, los temas que tocaba.” “Y los temas están muy buenos, porque te hacen reflexionar, te hacen pensar.”
Valores	“Lo que más me gustó fue la presentación de los valores que debemos poner en práctica todos los días.”
Solidaridad	“Bueno lo que me gustó es lo que ya había dicho antes de cómo te trata de hacer que ayudes a los demás.”
Perdón	“Lo que más me gustó fue la isla de perdón, porque me ayudó a entender que perdonar es algo que está bien y no hay que estar agarrado a los problemas del pasado.”

	“Lo que más me gustó fue la isla del perdón, porque a mí me cuesta mucho, mucho perdonar, porque soy muy rencorosa. Con esto, es como una manera de recapacitar y cambiar un poco.”
Emociones	“Lo que más me gustó de Hero fue la isla de la Empatía. Ya que me ayudó a comprender más los gestos, emociones y sentimientos de las personas.”
<i>Invitación a reflexión</i>	“Lo que más me gustó es que te enseña y que te hace pensar.” “Me gustaron las actividades que me hicieron reflexionar sobre temas que en otro momento no lo hubiese hecho. Como que me ayudó a ponerme un momento de análisis propio... conmigo misma.”

Qué gustó menos de Hero

Formato	“La forma de la página no me gustó”.
Actividades	“Las actividades eran aburridas.”
Grabar video	“Lo que menos me gustó fue el hecho de realizar un video.”
Reconocimiento emocional	“Lo de las fotitos me ponía nerviosa.”
Actividades de Escritura	“Las actividades de mucha escritura... me aburrían, yo no soy muy de escribir y se hacía un embole mal.”
Carta de perdón	“No me gustó tener que escribir una carta.” “Otra cosa que me pareció un tanto molesto fue la actividad donde tuve que escribir cartas; no porque me resultara mala sino porque no tengo mucha imaginación y me costó un raro saber qué escribir.”
Diario de gratitud	“Ceo que sacaría la actividad en que te tenés que describir en distintas edades, no la comprendí.”
Gráfica infantil	“Lo que no me gustó tanto, pero que es una pavada nomás, son los gráficos. Porque a pensar de que los temas estaban muy buenos y todo eso, el Sensei y las islas me parecieron un poco infantiles, pero nada más.” “Los gráficos. Pero porque no me parece que vayan de la mano con los temas profundos que se tocan. Son gráficos para chicos más chicos, a diferencia con los temas que se tocan que sí son para chicos de nuestra edad.”
Extensión	“Lo único que no me gustó mucho fue la longitud de la intervención ya que, al ser bastante larga, no le dediqué la misma atención y de dedicación a las últimas actividades.”
Sensei	“Lo que no me gustó mucho es que haya un guía (Sensei) en todas las islas, creo que a partir de la segunda isla ya no debería estar más, no me parecía tan útil lo que explicaba, de hecho no lo leía.”
Avatar poco personalizable	“Lo que menos me gustó de Hero, es que no te de la opción de poder crear tu personaje personalizado. Ya que no todos tenemos los mismos gustos y no todos somos iguales.”

Contenido	
Videos (extensión)	“Los videos ya que eran largos.” “Lo que menos me gustó... que haya habido un video que duraba siete minutos. Porque llegó un punto en que me cansaba.”
Problemas técnicos	“Que haya tantos problema con la conexión. Hubo muchas veces en que el programa se me apareció desordenado e incluso las preguntas finales de me aparecían al principio. Las dos últimas islas me las hicieron hacer dos veces y no sé por qué.” “Lo que menos me gustó es que se trababa mucho. Hubo partes en las que estuve mucho tiempo esperando a que el sistema cargase y hubo una vez en que tuve que volver a cargar la página y volver a hacer toda una actividad por segunda vez. Está bueno el programa pero es medio lento.”

En qué ayudó Hero

Invitación a reflexionar	
Sobre sí mismo	“Me ayudó a reflexionar sobre mi persona y me inspiró a tratar de ayudar a los demás. A ser más bueno con los demás y también a pensar antes de actuar.” “Me ayudó a darme cuenta que tengo que cambiar algunas aspectos de mi conducta en el día a día, por más insignificantes que parezcan.”
Valorar lo que se tiene	“Me ayudó a valorar las cosas.” “Me ayudó a recapacitar sobre las cosas que tengo en mi vida, que capáz no les presto tanta atención en lo cotidiano.”
Sobre valores	“Me ayudó a ser mejor persona, a pensar más en el otro y a tener en cuenta todos los valores que decían.”
Sobre los otros	“Me ayudó mucho a pensar en los demás, a desenfocarme un poco en mí y pensar en el otro. También me ayudó a ver las cosas desde los diferentes puntos de vista.” “Me ayudó más que nada a reflexionar sobre las cosa que hago y las consecuencias que tienen. Me ayudó a reflexionar que no estoy sola en el mundo y que hay que tener en consideración cómo nos relacionamos con los otros y en el modo en que nos tratamos.”
Ser mejor persona	“Me hizo pensar en muchas cosas. Me ayudó en el sentido también de que hay que agradecer, todas las cosas que uno tiene, cosas del día a día, de la vida cotidiana, que solemos pasar por alto y en realidad son muy importantes. Cada isla y su tema te enriquecían en ayudarte a ser mejor como persona en ese ámbito.” “Me ayudó a ser mejor persona, a pensar más en el otro y a tener en cuenta todos los valores que decían.”
Inspiración a la acción	

Gratitud	<p>“Me ayudó a soltarme con la gente que quiero, a decirles cuando me siento agradecidos con ellos, o decirles más seguido que los quiero... Me ayudó a sentirme más agradecido con la vida que tengo... y que otros no.”</p> <p>“Actualmente estaba pasando por un momento intenso con mi mamá, y no me daba cuenta qué era lo que estaba pasando, hasta que llegué a la isla de gratitud y tuve q hacerle un video a alguien agradeciéndole por algo. Le hice una carta demostrándole todo mi cariño y mis agradecimientos, me sentí muchísimo más liviana y aliviada. Entendí por fin que lo que ella quería era simplemente sentirse querida y apreciada. La situación mejoró muchísimo.”</p>
Perdón	<p>“Me ayudó bastante la isla de perdón porque entendí que no hay que estar aferrado a los problemas del pasado.” “En la Isla de Perdón aprendí a perdonar a quienes antes me lastimaron.”</p>
Solidaridad	<p>“Me ayudó a reflexionar sobre mi persona y me inspiró a tratar de ayudar a los demás. A ser más bueno con los demás y también a pensar antes de actuar.” “Hero me ayudó a comprender más a las personas, tener voluntad de ayudar y ponerme en el lugar del otro.”</p>
Otros (alegría, bondad, generosidad)	<p>“Me incentivó a ser más considerada a la hora de perdonar a alguien, más generosa, alegre y agradecido, ya que así salen beneficiadas no sólo las personas que me rodean sino que yo también.”</p>

Sugerencias

<i>Aspectos técnicos</i>	
Mayor velocidad	<p>“Aumentaría la velocidad.” “Cambiaría que es muy lento.” “Haría que sea más rápido y que no se traben tanto para que sean más rápidas las actividades y más entretenidas.”</p>
Acceso desde celular	<p>“Que se pueda usar desde el celular.”</p>
<i>Formato</i>	
Ajustar gráfica y edad	<p>“Cambiaría los gráficos que me parecieron para más chicos.” “Solamente los gráficos. Como dije antes, no van a de la mano con los temas presentes en la intervención.”</p>
Acortar extensión	<p>“Lo único que cambiaría es la longitud del programa, pero me parece un detalle insignificante.” “En mi opinión acortaría un poco las islas, que sean más dinámicas. Me pareció que exigían mucho tiempo, deberían ser más cortas.”</p>
Avatar más personalizable	<p>“Que hubieran más opciones para elegir avatares, o hacerlos más personalizados (por ejemplo: poder cambiarles el color de pelo la ropa o cambiarles el físico).”</p>

Revisar figura del Sensei	“El guía, lo sacaré luego de la segunda ronda.” “Le sacaré el "genio" que tiene para guiarte, me ponía un poco nervioso.”
<i>Contenido</i>	
Agregar temas para reflexionar	“Agregaré una isla sobre la confianza con los demás y con uno mismo, ya que considero que al tener confianza interior, se alcanza una mayor confianza exterior.” “Si de mí dependiera, sugeriré hacer cosas que tratan temas como el consumo de alcohol, drogas, el bullying y los problemas que se dan mucho en los colegios.”
Actividades más lúdicas	“Agregaré más juegos para hacerlo más divertido.”
Sacar libro de Gracitud	“Sacaré la actividad que mencioné antes: libro de la vida dividido por edades.”
Revisar videos	“Le cambiaré quizá los videos. A pesar de que están buenos, me gustaron, son introductorios e informativos, siento que capaz en alguno se me hizo muy largo, pesado. Capaz estaría bueno leer del tema, no siempre video. Algún escrito, artículo o ensayo, para aquellos como yo que les gusta leer.”
Más cortos	“que los videos duren menos tiempo.”
Más didácticos	“Los videos los haré como más didácticos. Había uno sobre el experimento, que llamaban a una persona... Ese es el que más me gustó, y pondré más parecidos.”
Agregar	“Estaría bueno agregarle más videos que te hagan pensar y replantearte muchas situaciones de la vida.”
Quitar	“Yo le sacaré algunos videos... y pondré más actividades como las de escribir... a mí me ayudaron bastante.”

Apéndice H

INSTRUMENTO DE EMPATÍA: INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX (IRI) (Davis, 1980,1983)

Instrucciones: Te presentaremos una lista de afirmaciones sobre las personas. Nos gustaría que nos digas en qué medida cada una de estas afirmaciones te describen. Por favor selecciona una respuesta.

¿Cuánto te describen las siguientes afirmaciones?	No me describe muy bien	1	2	Me describe algo	3	4	Me describe muy bien	5
1. A mí me preocupa y conmueve la gente menos afortunada que yo (2)	1	2	3	4	5			
2. Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona (3r)	1	2	3	4	5			
3. No me preocupan los problemas de los demás (4r)	1	2	3	4	5			
4. Cuando debo decidirme, escucho opiniones diferentes (8)	1	2	3	4	5			
5. Tiendo a proteger a los que les toman el pelo (9)	1	2	3	4	5			
6. Intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (11)	1	2	3	4	5			
7. Las desgracias de otros no me molestan mucho (14r)	1	2	3	4	5			
8. Si estoy seguro que tengo la razón en algo, no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás (15)	1	2	3	4	5			
9. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, no siento ninguna compasión por él (18r)	1	2	3	4	5			
10. Me altero por las cosas que veo que ocurren alrededor (20)	1	2	3	4	5			
11. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas (21)	1	2	3	4	5			
12. Me describiría como una persona bastante sensible (22)	1	2	3	4	5			
13. Cuando estoy disgustado con alguien, intento ponerme en su lugar por un momento (25)	1	2	3	4	5			
14. Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar (28)	1	2	3	4	5			

Apéndice I

ESCALA DE GRATITUD: *Gratitude Questionnaire 6 (CG-6)* (McCullough, Emmons, & Tsang, 2002).

Utilizando la escala de 1 a 5, indica qué tan de acuerdo estás con cada afirmación.

¿Qué tan de acuerdo estás?	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Tengo mucho en la vida por lo que estar agradecido	1	2	3	4	5
2. Si tuviera que enumerar todo por lo que me siento agradecido, sería una lista muy larga.	1	2	3	4	5
3. Cuando miro el mundo, no veo mucho que agradecer.	1	2	3	4	5
4. Estoy agradecido a una gran cantidad de personas.	1	2	3	4	5
5. A medida que me hago mayor me siento más capaz de apreciar a las personas, los acontecimientos, y las situaciones que han sido parte de la historia de mi vida.	1	2	3	4	5
6. Puede pasar mucho tiempo hasta que sienta agradecimiento por algo o alguien.	1	2	3	4	5

Apéndice J

CUESTIONARIO DE EMOCIONES POSITIVAS. (Oros, 2014).

Instrucciones: Por favor responde las frases que aparecen más abajo haciendo una cruz (x) en la casilla que corresponda. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo es importante que seas honesto. Muchas Gracias.

	Totalmente en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Soy una persona alegre.	1	2	3	4	5
2. Estoy agradecido con varias personas, por lo que hacen por mí.	1	2	3	4	5
3. La mayor parte de los días me siento en paz.	1	2	3	4	5
4. Valoro cuando los demás me ayudan.	1	2	3	4	5
5. Soy bastante tranquilo.	1	2	3	4	5
6. Me pongo muy mal si veo que alguien se lastima.	1	2	3	4	5
7. Si veo llorar a una persona me dan ganas de llorar a mí también.	1	2	3	4	5
8. Me quiero mucho a mí mismo.	1	2	3	4	5
9. Soluciono mis problemas con mucha tranquilidad.	1	2	3	4	5
10. Me gusta devolver favores.	1	2	3	4	5
11. Cuando alguien está solo y aburrido me dan ganas de acercarme y jugar con él.	1	2	3	4	5
12. Me divierto mucho con las cosas que hago.	1	2	3	4	5

13. Soy muy feliz.	1	2	3	4	5
14. Casi siempre estoy relajado.	1	2	3	4	5
15. Siempre que puedo, devuelvo los favores que recibo.	1	2	3	4	5
16. Siento que soy muy valioso.	1	2	3	4	5
17. Aunque tenga problemas, igual mantengo la calma.	1	2	3	4	5
18. Casi siempre la paso bien.	1	2	3	4	5
19. Me quedo tranquilo aunque no pueda hacer lo que me gusta.	1	2	3	4	5
20. Siento que soy importante.	1	2	3	4	5
21. Si alguien está llorando me dan ganas de abrazarlo o consolarlo.	1	2	3	4	5
22. Me gusta agradecerle a la gente.	1	2	3	4	5
23. Casi siempre estoy contento/a.	1	2	3	4	5

Apéndice K

ESCALA DE PERDÓN. *Scale of Forgiveness* (Rye, 1998; Rye et al., 2001).

Adaptación Rodríguez, Tortul, Menghi, & Moreno, 2018.

Instrucciones: Piensa en cómo has respondido a una persona que te ha hecho mal o te ha maltratado. Indica el grado en el que estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

¿Qué tan de acuerdo estás?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. No puedo dejar de pensar, evitar recordar, en cómo esta persona me ofendió.	1	2	3	4	5
2. Deseo que le sucedan cosas buenas a la persona que me dañó.	1	2	3	4	5
3. Evito lugar o personas que me recuerdan a quien me ofendió.	1	2	3	4	5
4. Rezo por la persona que me dañó.	1	2	3	4	5
5. Si me encontrara con la persona que me dañó me sentiría en paz.	1	2	3	4	5
6. El daño que me hizo esta persona me impide disfrutar de la vida.	1	2	3	4	5
7. Me deprimó cuando pienso cómo me maltrató esa persona.	1	2	3	4	5
8. Tengo compasión por la persona que me dañó.	1	2	3	4	5
9. Creo que mi vida está arruinada a causa de los agravios recibidos de esta persona.	1	2	3	4	5
10. Espero que la persona que me dañó sea bien tratada por los demás en el futuro.	1	2	3	4	5

Apéndice L

ESCALA DE AGRESIÓN. (Caprara & Pastorelli, 1993)

Instrucciones: Lee detenidamente cada frase. Indica cuán frecuente realizas las acciones que se mencionan.

¿Cuán frecuente realizas las acciones que se mencionan a continuación?	Nunca	Pocas Veces	A veces	Bastantes veces	Con mucha frecuencia
1.- Suelo meterme en problemas.	1	2	3	4	5
2. Veo mucha televisión.	1	2	3	4	5
3.- Suelo pegar patadas y piñas.	1	2	3	4	5
4.- Molesto a otros/as.	1	2	3	4	5
5.- Hago daño a mis compañeros/as.	1	2	3	4	5
6. Me gusta estar con otras personas.	1	2	3	4	5
7.- Amenazo a otros/as.	1	2	3	4	5
8.- Lastimo a otros.	1	2	3	4	5
9. Me da miedo la oscuridad.	1	2	3	4	5
10.- Suelo pelear con personas mayores.	1	2	3	4	5
11.- Soy envidioso/a.	1	2	3	4	5
12.- Digo mentiras.	1	2	3	4	5
13.- Hablo mal de mis compañeros/as.	1	2	3	4	5
14. Me siento seguro/a de mí mismo/a.	1	2	3	4	5
15.- Insulto a mis compañeros/as.	1	2	3	4	5
16.- Doy empujones y pongo zancadillas	1	2	3	4	5
17.- Soy de contar chistes.	1	2	3	4	5
18.- Me burlo de mis compañeros	1	2	3	4	5
19.- Digo “malas palabras”.	1	2	3	4	5
20.- Suelo tener ganas de pegar.	1	2	3	4	5

Apéndice M

CONTACTO ESCUELAS

Buenos Aires, XX de XXXXXX de 20XX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

S/D

De mi mayor consideración:

Por medio de la presente me dirijo a usted con el propósito de solicitarle autorización para implementar el programa Hero en la institución que usted dirige con el fin de evaluar su eficacia.

Hero es un programa online autoadministrable (<https://herointervention.com>) cuyo objetivo es promover conductas prosociales en adolescentes de entre 12 y 15 años. Está estructurado en cinco módulos que responden a cinco factores moduladores de las conductas prosociales: la empatía, la gratitud, el perdón, la emocionalidad positiva y el compromiso. Cada uno cuenta con un video psicoeducativo en que se explica el sentido de lo que se va a trabajar, y dos actividades en que se busca potenciarlo. Se realizará una evaluación inicial y otra final (mediante preguntas incluidas en el programa) con lo que se buscará evaluar la eficacia de la intervención para el fin que persigue: potenciar la conciencia prosocial.

En el proyecto, trabajo junto con la Dra. Belén Mesurado, investigadora adjunta del CONICET y actual vicedirectora del CIIPME. El desarrollo se realizó junto a docentes y alumnos de la Universidad Austral, dirigidos por la Dra. Gabriela Robiolo. La intervención ya está desarrollada y hemos realizado una primera prueba piloto para evaluarla y realizar los ajustes necesarios del programa. Ahora necesitamos realizar una evaluación en profundidad de la eficacia de la intervención. Para ello, necesitaríamos poder administrar la intervención a adolescentes de entre 12 y 15 años, de ambos sexos. La participación será voluntaria y anónima ya que los adolescentes se registrarán con un pseudónimo. Será necesario contar con un consentimiento de la institución, de los alumnos y de sus padres (por tratarse de menores).

El proceso completo consistirá en un encuentro grupal en que se presentará el proyecto a los alumnos, y se los invitará a participar; y 8 sesiones del programa en sí con una duración de 20/30 minutos aproximadamente cada una: Bienvenida y evaluación inicial; Empatía; Gratitud; Perdón; Satisfacción; Compromiso; Evaluación final; seguimiento a los 3 meses.

A fines prácticos, de la Institución se necesitaría: a) un aula/laboratorio con equipamiento necesario para que los jóvenes puedan tener acceso a Hero. Es decir PCs o notebooks con acceso a internet; con cámaras y micrófonos (de no contar con cámaras y micrófonos, nosotros podemos proveerlos); b) que los alumnos puedan contar con 20/30 minutos por semana para que puedan concurrir y realizar las actividades correspondientes. Se pueden organizar distintos grupos en distintos horarios para poder acceder a la mayor cantidad de adolescentes.

Finalizado todo el proceso, nos comprometemos a realizar una devolución a la institución y realizar sugerencias.

Sin otro particular y quedando a su disposición, le saludo atentamente.

Lic. María José Distéfano
DNI: 25 022 010
M.N.: 35857
distefanomj@gmail.com

