



Universidad de Deusto  
Deustuko Unibertsitatea  
University of Deusto

**Escuelas Libres de Violencia: Impacto del Modelo  
Dialógico en el Profesorado y el Alumnado en  
Educación Primaria**

**PhD Candidate: Garazi Álvarez-Guerrero**

**Advisor: Rocío García-Carrión**



Universidad de Deusto  
Deustuko Unibertsitatea  
University of Deusto

**Facultad de Educación y Deporte**

**Programa de Doctorado en Educación**

**Escuelas Libres de Violencia: Impacto del Modelo  
Dialogico en el Profesorado y el Alumnado en  
Educación Primaria**

**Doctoranda: Garazi Álvarez-Guerrero**

**Directora: Rocío García-Carrión**

A blue ink signature consisting of a large, stylized loop followed by a horizontal line extending to the right.

Rocío García-Carrión

A blue ink signature consisting of a large, stylized loop followed by a horizontal line extending to the right.

Garazi Álvarez-Guerrero



*“Los sueños son posibles.*

*Transformar la realidad sin sueños es imposible.”*

Ramón Flecha

*"Dreams are possible.*

*Improving reality without dreams is impossible.”*

Ramon Flecha

This work is part of two R+D-i projects that are the result of this collective effort, which are led by Dr. Rocío García Carrión and funded by the Ministry of Science, Innovation and Universities of the Spanish Government: "INTER-ACT: Interactive environments for inclusion in contexts of functional diversity: improving development, learning and coexistence" (REF: EDU2017-88666-R) (García-Carrión, 2018-2021), and "CHILDPRO: It is never too early to prevent gender violence: identifying and overcoming risk behaviours in childhood" (REF: PID2020-115581RB-I00) (García-Carrión, 2021-2024).

During 2020 and 2023 the PhD candidate has been awarded with the University of Deusto's Research Staff Training Grants Programme (FPI UD\_2020\_07).

---

Este trabajo se enmarca dentro de dos proyectos I+D-i que son fruto de ese esfuerzo colectivo, los cuales están liderados por la Dra. Rocío García Carrión y financiados por el Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades del Gobierno de España, como lo son “INTER-ACT: Entornos interactivos para la inclusión en contextos de diversidad funcional: mejora del desarrollo, del aprendizaje y de la convivencia” (REF: EDU2017-88666-R) (García-Carrión, 2018-2021), y “CHILDPRO: Nunca es demasiado pronto para prevenir la violencia de género: identificación y superación de conductas de riesgo en la infancia” (REF: PID2020-115581RB-I00) (García-Carrión, 2021-2024).

Durante 2020 y 2023 la doctoranda ha sido beneficiaria del Programa de Ayudas para Formación de Personal Investigador de la Universidad de Deusto (FPI UD\_2020\_07).

### *Acknowledgements*

To my parents, for always giving me the best education, as well as to my entire family for their love and affection. Especially to my mother Josefi, my grandparents Encarna and Pepe, and my great-grandmother "tata" Rosario for always encouraging me to continue studying and to help others. To my friends for all the support received during this process and for making every moment extraordinary. In particular, to Dr. Rocío García Carrión, for her trust, dedication and support, for her scientific and human excellence, as well as her commitment to social improvement and transformation. To CREA, for all the academic trajectory previously developed and all the social impacts achieved through their excellent research that is transforming the reality of many people. To Dr. Debi Fry and CHILDLIGHT for the wonderful stay at the Global Child Safety Institute at the University of Edinburgh. To the University of Deusto for being my alma mater and the institution that has seen me grow and helped me grow as a professional and academic. To all the members of the community of the school where the research was conducted for their involvement and dedication in bringing scientific evidence closer to their teachers, students, and families.

This thesis has its roots in a deep sense of transformation and a commitment to education and science so that children can successfully grow up in safe and violence-free environments. It was built on dialogue and collaboration among very diverse people and is a small piece of a long trajectory of social impact-oriented scientific research initiated by CREA. During these years, I have learned that when you stand on the shoulders of giants it is possible to see further and that horizons can be infinite. My dream now is that the impacts identified in this research and collective work will continue to reach schools around the world to safeguard children from all forms of violence.

## *Agradecimientos*

A mis padres, por haberme dado siempre la mejor educación, así como a toda mi familia por su cariño y amor. En especial a mi madre Josefi, mis abuelos Encarna y Pepe, y a mi bisabuela “tata” Rosario por haberme animado siempre a seguir estudiando y a ayudar a los demás. A mis amistades por todo el apoyo recibido durante este proceso y por hacer cada momento extraordinario. Sobre todo, a la Dra. Rocío García Carrión, por su confianza, dedicación y apoyo, su excelencia científica y humana, así como por su compromiso con la mejora y la transformación social. Al CREA, por toda la trayectoria académica desarrollada previamente y todos los impactos sociales logrados a través de sus excelentes investigaciones que están transformando las realidades de muchas personas. A la Dra. Debi Fry y al equipo de CHILDLIGHT por la maravillosa acogida durante la estancia en el Global Child Safety Institute en la Universidad de Edimburgo. A la Universidad de Deusto por ser mi alma mater e institución que me ha visto crecer y ayudado a formarme como profesional y académica. A todos los miembros de la comunidad del centro en el que se llevó a cabo la investigación por su implicación y dedicación para acercar las evidencias científicas a su profesorado, alumnado y familias.

Esta tesis parte del sentimiento más profundo de transformación y del compromiso con la educación y la ciencia para que todo el alumnado pueda desarrollarse en entornos seguros y libres de violencia. Se construye a partir del diálogo y la colaboración entre personas muy diversas, y es una pequeña parte de una larga trayectoria de investigación científica orientada al impacto social iniciada por CREA. Durante estos años, he aprendido que cuando te subes a hombros de gigantes es posible ver más allá y que los horizontes pueden ser infinitos. Mi sueño ahora es que los impactos identificados en esta investigación y trabajos colectivos sigan llegando a las escuelas de todo el mundo para ayudar a proteger a los niños y las niñas de cualquier tipo de violencia.



## *Abstract*

School violence is a serious problem that affects all students, but it is more prevalent among those with Special Educational Needs. The consequences of school violence can be harmful to the physical and mental health of children and can have a significant impact on their academic performance and well-being throughout life. Therefore, it is essential that teachers can prevent and address school violence to ensure that all students have access to a safe and high-quality learning environment.

The aim of this thesis is to analyse the impact of the Dialogic Model of Conflict Prevention and Resolution on teachers and students, especially those with Special Educational Needs, through a case study in a school that works as a Learning Community, focusing on primary education. To this end, three studies were carried out during the 2021-2022 academic year where this model was implemented for the first time.

Thus, the first study explores how the Dialogic Model can contribute to changing teachers' perceptions of school violence and provide them with intervention strategies. The second study focuses on understanding in depth how Dialogic Gatherings, as part of the Dialogic Model, can have an impact on bullying prevention, and towards students with SEN. The third study aims to gain an in-depth understanding of how the social competence of students with Special Educational Needs participating in Interactive Learning Environments can change.

Overall, all three studies highlight the importance of dialogic interventions and community participation in the prevention and resolution of conflicts in the school environment. These interventions improve teacher identification of and intervention in violence, foster supportive interactions among students and improve the social competence of students with SEN. Furthermore, these studies suggest that these dialogic

interventions can be an effective tool to help students identify and reflect on their behaviour, and to promote non-violent attitudes.

***Key words:*** Successful Educational Actions; School Violence Prevention; Special Educational Needs; Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts; Dialogic Gatherings

## *Resumen*

La violencia escolar es un problema grave que afecta a todo el alumnado, pero se manifiesta con mayor frecuencia entre aquellos que tienen Necesidades Educativas Especiales. Las consecuencias de la violencia escolar pueden ser perjudiciales para la salud física y mental del alumnado, y pueden tener un impacto significativo en su rendimiento académico y su bienestar a lo largo de la vida. Es por ello por lo que resulta fundamental que el profesorado tenga la capacidad de prevenir y abordar la violencia escolar para garantizar que todo el alumnado tenga acceso a un entorno educativo seguro y de alta calidad.

La presente tesis tiene como objetivo analizar el impacto del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en el profesorado y en el alumnado, especialmente en aquel con Necesidades Educativas Especiales, a través de un estudio de caso en una escuela como Comunidad de Aprendizaje, centrándose en la etapa primaria. Para ello, se realizaron tres estudios durante el curso 2021-2022, cuando se implementó por primera vez este modelo.

Por ello, el primer estudio explora cómo el Modelo Dialógico puede contribuir a cambiar la percepción de los profesores sobre la violencia escolar y ofrecerles estrategias de intervención. El segundo estudio se centra en comprender en profundidad cómo las Tertulias Dialógicas, como parte del Modelo Dialógico, pueden tener un impacto en la prevención del acoso escolar, y en particular hacia el alumnado con NEE. El tercer estudio tiene como objetivo conocer en profundidad cómo cambia la competencia social del alumnado con Necesidades Educativas Especiales que participa en Entornos Interactivos de Aprendizaje.

En general, los tres estudios destacan la importancia de las intervenciones dialógicas y la participación de la comunidad en la prevención y resolución de conflictos

en el entorno escolar. Estas intervenciones mejoran la identificación e intervención del profesorado sobre la violencia, fomentan las interacciones de apoyo entre el alumnado y mejoran la competencia social del alumnado con NEE. Además, estos estudios sugieren que estas intervenciones dialógicas pueden ser una herramienta eficaz para ayudar al alumnado a identificar y reflexionar sobre su comportamiento, y para promover actitudes no violentas.

***Palabras clave:*** Actuaciones Educativas de Éxito; Prevención de la Violencia Escolar; Necesidades Educativas Especiales; Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos; Tertulias Dialógicas

## ÍNDICE

<b>1. Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Acoso Escolar .....</b>	<b>6</b>
1.1.1. Consecuencias del Acoso Escolar .....	9
1.1.2. Factores de Riesgo del Acoso Escolar.....	9
1.1.3. Victimización del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales .....	12
<b>1.2. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales e Inclusión.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3. Entornos Escolares Inclusivos y Seguros para todo el Alumnado ....</b>	<b>17</b>
1.3.1. Factores Protectores del Acoso Escolar.....	17
1.3.2. Percepciones del profesorado sobre la violencia.....	20
1.3.3. Estrategias efectivas para la prevención de la violencia.....	21
1.3.4. El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos ....	22
<b>2. Objetivos.....</b>	<b>25</b>
<b>3. Metodología.....</b>	<b>26</b>
<b>3.1. Contexto.....</b>	<b>26</b>
<b>3.2. Participantes.....</b>	<b>28</b>
<b>3.3. Procedimiento .....</b>	<b>29</b>
<b>4. Consideraciones Éticas.....</b>	<b>33</b>
<b>5. Estudios.....</b>	<b>34</b>
<b>5.1. Study 1. Impact of a Dialogic Intervention on Teachers' Perceptions about School Violence .....</b>	<b>35</b>
Abstract.....	35
Resumen .....	36
Introduction .....	37
The current study .....	41
Methodology.....	42
Results .....	46
Discussion.....	58
Conclusion .....	60
References .....	61
<b>5.2. Study 2. Preventing Bullying of students with Special Educational Needs through Dialogic Gatherings: A Case Study in Elementary Education...</b>	<b>69</b>
Abstract.....	69
Introduction .....	71
Method.....	77
Results .....	83
Discussion.....	93
Conclusion .....	95
References .....	97
<b>5.3. Estudio 3. Desarrollo de la Competencia Social en Entornos Interactivos de Aprendizaje: Factor Protector de la Violencia Escolar hacia el Alumnado con NEE .....</b>	<b>106</b>
Resumen .....	106

Summary.....	107
Introducción.....	108
Metodología.....	114
Resultados.....	120
Discusión .....	129
Conclusiones.....	131
Referencias .....	133
<b>6. Discusión.....</b>	<b>144</b>
<b>6.1. Limitaciones y futuras investigaciones .....</b>	<b>149</b>
<b>7. Conclusiones e implicaciones.....</b>	<b>151</b>
<b>8. Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>154</b>
<b>9. Anexos.....</b>	<b>174</b>
<b>Anexo 1. Autorización Comité de Ética.....</b>	<b>174</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Sistemas según la Teoría Ecológica.....	10
<b>Figura 2.</b> Fases del desarrollo de la investigación.....	32

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Participantes.....	29
<b>Study 1.</b> Table 1. Participants' characteristics.....	46
<b>Study 1.</b> Table 2. Descriptive statistics and item-total correlation of the scale.....	47
<b>Study 1.</b> Table 3. Scale statistics if each of the items is removed.....	48
<b>Study 1.</b> Table 4. Correlation matrix.....	50
<b>Study 1.</b> Table 5. KMO test and Bartlett's test.....	50
<b>Study 1.</b> Table 6. Communalities and Factor Matrix.....	51
<b>Study 1.</b> Table 7. Descriptive statistics.....	53
<b>Study 1.</b> Table 8. Ranges Wilcoxon t-test.....	53
<b>Study 1.</b> Table 9. Contrast statistics Wilcoxon t-test.....	53
<b>Study 2.</b> Table 1. Students' characteristics.....	79
<b>Study 2.</b> Table 2. Description of students with SEN participating in the study.....	79
<b>Study 2.</b> Table 3. Data collection techniques.....	80
<b>Estudio 3.</b> Tabla 1. Estadísticos descriptivos competencia social.....	120
<b>Estudio 3.</b> Tabla 2. Prueba de rangos negativos con signo de Wilcoxon.....	121

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Estudio 1.</b> Gráfico 1. Sedimentation graph.....	52
<b>Estudio 3.</b> Gráfico 1. Relaciones entre iguales.....	121
<b>Estudio 3.</b> Gráfico 2. Autocontrol.....	123
<b>Estudio 3.</b> Gráfico 3. Comportamiento académico.....	126



## **1. Introducción**

La violencia hacia la infancia es una problemática que afecta a niños, niñas y adolescentes en todo el mundo. Según la UNESCO (2018), se estima que millones de niños y niñas sufren algún tipo de violencia durante la infancia, lo cual tiene un impacto en su bienestar físico y socioemocional. De hecho, de acuerdo con el informe publicado por la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2020) se recoge que uno de cada dos niños de 2 a 17 años ha sido víctima de algún tipo de violencia, identificando seis tipos de violencia en la infancia como son: el maltrato, la violencia juvenil, la violencia de género, la violencia sexual, la violencia emocional y el acoso o ciberacoso.

El reciente informe publicado en NESET (Network of Experts working on the Social dimension of Education and Training) sobre cómo lograr el bienestar de todos los estudiantes y generar contextos educativos libres de violencia (Flecha et al., 2023), habla sobre programas y acciones que han tenido éxito a la hora de abordar las consecuencias de la violencia hacia los y las menores (Flecha, 2015). Entre ellas, se recogen aquellos programas que han logrado impacto social, destacando entre ellas el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (Duque et al., 2021) y las Tertulias Científicas Dialógicas (Racionero-Plaza et al., 2020). Por lo que la presente tesis se centrará en estas actuaciones partiendo las mencionadas acciones exitosas en la prevención de cualquier tipo de violencia.

Entre los diferentes tipos de violencia destaca el acoso escolar o bullying, términos empleados como sinónimos a lo largo de la tesis doctoral, el cual en las últimas décadas ha ido en incremento en las escuelas (UNESCO, 2019). El acoso escolar se define como una exposición repetida e intencionada orientada a hacer daño a una persona y que sucede cuando existe desequilibrio de poder (Olweus, 1993). Asimismo, es considerado un

proceso social disfuncional, donde la violencia y la victimización contra los niños y las niñas son también resultado de que las personas adultas y el profesorado no atiendan este problema de manera efectiva (Twemlow y Sacco, 2013).

En este sentido, el papel del profesorado es clave a la hora de detectar e intervenir, sin embargo, no siempre se sienten capaces para actuar eficazmente frente a estos incidentes (Barnes et al., 2012). En ocasiones, su respuesta frente a la violencia puede estar condicionada por la relación que tiene con el alumnado implicado en los conflictos (Yoon y Bauman, 2014), por tanto, la percepción de la violencia escolar puede estar determinada por sus propias interpretaciones y actitudes (Mishna et al., 2005).

Además, si nos centramos en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE de aquí en adelante), la investigación indica que este colectivo es frecuentemente considerado como disruptivo por el profesorado (Armstrong y Galloway, 2018), porque pueden mostrar comportamientos más agresivos que el resto del alumnado (Kuhne y Wiener, 2000). Al mismo tiempo, se ha observado que el alumnado con NEE es quien tiene un mayor riesgo de sufrir victimización en el entorno escolar (Blake et al., 2012). En concreto, estudios apuntan a que la probabilidad que tiene este colectivo de ser víctima de bullying es dos veces mayor al de sus compañeros y compañeras sin NEE (Annerbäck et al., 2014; Repo y Sajaniemi, 2015; Sentenac et al., 2013). Esto podría explicarse debido a las diferencias a nivel de desarrollo físico y verbal (Malecki et al., 2020), por un menor nivel de confianza para relacionarse y establecer relaciones de amistad (McEachern et al., 2005), o por menor número de interacciones en el aula respecto a sus iguales (Glumbic y Zunic-Pavlovic, 2010).

Una de las principales explicaciones que presentan diferentes estudios para explicar esta problemática es la posible falta de habilidades sociales del alumnado con NEE (Baker y Donnelly, 2001; Rose et al. 2011). Este alumnado puede mostrar

comportamientos pasivos, malinterpretar la comunicación no verbal o las interacciones sociales, lo cual puede provocar respuestas agresivas hacia sus compañeros y compañeras (Sabornie, 1994). Para dar respuestas a esta problemática, algunos estudios se han centrado en identificar factores protectores de la violencia escolar, como puede serlo el desarrollar la competencia social a través de actividades que se lleven a cabo en el aula (Catalano et al., 2004; Frey et al., 2000). Asimismo, la investigación apunta que, en la adaptación social a un contexto determinado, así como la protección frente al bullying es clave la amistad (Racionero-Plaza et al., 2021), aunque ésta suponga contar con un único amigo íntimo (Bossaert et al., 2015).

Por tanto, avanzar en el conocimiento científico acerca de modelos efectivos que incluyan factores protectores como los descritos anteriormente, podría contribuir a prevenir la violencia escolar. Por ello, la presente tesis recoge la relevancia y pertinencia de este tema para la investigación educativa, así como a necesidad existente en los centros educativos para abordar la problemática de la violencia de manera efectiva.

El enfoque que sigue esta investigación incluye aportaciones previas de la investigación europea que ha demostrado generar conocimiento científico con impacto social. Concretamente, el proyecto europeo INCLUD-ED: “Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education” (FP6/2006-2011, under grant agreement: 028603), identificó las Actuaciones Educativas de Éxito que contribuyen en la mejora de la cohesión social y el éxito académico en contextos muy diversos (Flecha, 2015). Algunas de estas actuaciones, si bien no descuidan la dimensión instrumental del aprendizaje, se centran específicamente en la prevención de la violencia, como es el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (Villarejo-Carballido et al., 2019), objeto de estudio de la presente tesis y se explicará en profundidad en el apartado

1.5. Este modelo se centra en la prevención de la violencia a través de un procedimiento dialógico que implica a toda la comunidad.

Si bien este modelo presenta resultados esperanzadores en la prevención de la violencia desde educación infantil (Ríos-González et al., 2019), en escuelas de educación especial (Duque et al., 2021) y en entornos ordinarios en educación primaria (Roca-Campos et al., 2021), sin embargo, existe un vacío en la literatura sobre el impacto de este modelo en el profesorado y en el alumnado con NEE en centros ordinarios. Por lo que esta tesis se centrará en este aspecto, y tiene como objetivo estudiar el impacto del Modelo Dialógico en el profesorado y en el alumnado con NEE en una escuela que abarca las etapas de infantil y primaria a través de un estudio de caso. Así, la realización de este estudio se presenta en la tesis doctoral que se organiza en los siguientes apartados.

En este primer apartado se realiza una aproximación conceptual revisando las teorías e investigaciones existentes relevantes para el objeto de estudio. Para ello, en primer lugar, se define y expone el acoso escolar o bullying y sus consecuencias, prestando especial atención al alumnado con NEE. A continuación, se define que son las necesidades educativas especiales y la inclusión. Tras ello, se presentan los factores protectores del acoso escolar y se pone el foco en aquellos entornos e intervenciones escolares que favorecen un clima inclusivo y seguro para todo el alumnado.

En el segundo apartado se presentan los objetivos generales y específicos de la tesis, así como las preguntas de investigación. Tras ello, se explica la metodología utilizada en la investigación -estudio de caso-, así como la empleada en cada uno de los estudios realizados en el marco de esta. Se incluye también el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, así como los y las participantes de la misma. Seguidamente, se explican las consideraciones éticas tenidas en cuenta en la investigación.

En quinto apartado presenta los tres estudios específicos realizados en el marco de la tesis doctoral, centrándose el primero de ellos en el impacto del modelo dialógico en las percepciones del profesorado sobre la violencia escolar, un segundo estudio sobre las Tertulias Dialógicas como potencial intervención para la prevención de la violencia escolar y por último un tercero que explora el desarrollo de la competencia social entre el alumnado con NEE en este contexto dialógico.

A continuación, se incluye la discusión de los resultados, estableciendo conexiones con la investigación existente y destacando los hallazgos clave de los estudios realizados, así como las conclusiones a las que se llega tras la realización de la tesis. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas utilizadas, seguidas de los anexos.

## **1.1. Acoso Escolar**

Investigaciones apuntan a que el acoso escolar o bullying es la forma de violencia más común en los entornos escolares (Cook et al, 2009). Este tipo de violencia según una de sus primeras definiciones del autor más reconocido en el ámbito, Dan Olweus (1978), se define como un comportamiento intencional dirigido a infligir lesiones o malestar a otro individuo de manera continuada, ya sean físicas, psicológicas o sociales. Además, para que sea considerado como tal, debe existir un desequilibrio de poder (Olweus, 1993) lo cual se resume en que un niño o una niña hace uso de una imposición de su poder sobre el otro u otra más débil. El acoso escolar además de poder incluir violencia física, siendo ésta la más visible, también implica violencia emocional, la cual incluye dentro de sí diversas formas de maltrato como la denigración, humillación, las amenazas, la intimidación y la discriminación (O'Hagan, 1995).

Sin embargo, la definición de Olweus ha recibido críticas por su visión individualista (Finkelhor et al., 2012), ya que investigaciones más recientes entienden el bullying está influenciado tanto por las dinámicas sociales, como por la interacción entre los factores individuales de cada persona y el contexto en el que sucede (Horton, 2020; Schumann et al., 2014). Además, otros autores también han cuestionado esta definición de Olweus por no incluir las características psicológicas individuales de los agresores y las víctimas, y por dejar de lado dimensiones más complejas las relaciones entre iguales (Schott, 2014). Una concepción más adecuada ampliaría así la primera definición de este autor, considerando el acoso escolar como un problema en las relaciones entre iguales (Migliaccio y Raskauskas, 2015).

En este sentido, investigaciones en el área resaltan la necesidad de establecer una definición universalmente aceptada para la violencia escolar, y sugieren que la falta de consenso puede afectar a la rigurosidad de las aportaciones que se realicen (Hellström et

al., 2015; Slattery et al., 2019). Este riesgo se debe a las diferentes concepciones que puedan tener las personas que emplean el término "bullying", teniendo un significado diferente para cada persona (Younan, 2019). Con el fin de concretar esta definición, en el manual sobre investigación e intervención en el área de la violencia escolar (Smith y O'Higgins, 2021) se presenta la definición que ha consensuado la comunidad científica internacional para definir el bullying. Esta definición según Hellström y colegas (2021) se divide en tres dimensiones, ampliando con el conocimiento científico existente las categorías que en primera instancia fueron propuestas por Olweus (1993), las cuales son consideradas clave para entender esta problemática: (1) intencionalidad de la agresión; (2) repetición; (3) desequilibrio de poder. A continuación, se desarrolla cada una de ellas.

**Intencionalidad de la agresión:** en primer lugar, para definir la violencia escolar es necesario comprender que ésta se caracteriza principalmente por la intención deliberada de causar daño, lo cual haciendo referencia al modelo general de agresión propuesto por Allen y colegas (2018) tiene varias implicaciones. La primera de ellas es que el agresor crea que con sus acciones va a causar daño a la víctima, y la segunda, que la víctima no desea ser dañada ni quiere ser objeto de ningún tipo de agresión. A la hora de definir el acoso es clave tener en cuenta las implicaciones de esta dimensión, ya que entenderlas ayuda a distinguir entre el bullying y el daño no intencionado o un accidente (Anderson y Bushman, 2002).

**Repetición:** en segundo lugar, el acoso escolar tiene una estrecha relación con la repetición, pero este criterio es ambiguo, ya que algunos autores varían en su concepción de lo que implica la repetición y lo que no. Algunos investigadores como Solberg y Olweus (2003) proponen como indicador de frecuencia "2-3 veces al mes" para poder definir un episodio violento como acoso. Por su parte, las consecuencias del acoso repetido que se mantiene en el tiempo implican un mayor riesgo de depresión e

inadaptación social en la escuela. Por otro lado, si bien parece que existe consenso en las consecuencias del acoso repetido, no se deben trivializar los episodios puntuales de violencia. De hecho, Hellström y colegas (2017) mantienen que incluso los incidentes ocasionales pueden tener graves consecuencias a corto y largo plazo y que por ello deben tomarse en serio. En este sentido, otras investigaciones han demostrado que un solo episodio de violencia escolar puede generar en la víctima una sensación continua de miedo y anticipación de nuevos ataques por parte de su entorno (Randa y Wilcox, 2012). Por tanto, además de la importancia de que el acoso escolar implique repetición, resulta imprescindible tener en cuenta los incidentes ocasionales de acoso, se pueden pasar por alto situaciones que han tenido un grave impacto en la víctima, aunque solo hayan sucedido en una ocasión (Rigby, 2006).

**Desequilibrio de poder:** otro de los elementos determinantes en la definición la violencia escolar es la presencia de un desequilibrio de poder que tal y como se ha mencionado anteriormente fue introducido por Olweus (1993). En relación con la dinámica de poder cuando se trata del bullying, los acosadores a menudo ocupan una posición de poder mayor dentro del grupo del grupo de iguales (Salmivalli et al., 1996) y eligen deliberadamente víctimas que son física o socialmente más débiles (Nelson et al., 2019). Esta elección se debe a que los agresores eligen a víctimas con menos estatus y se aseguran de que no van a ser defendidas por sus iguales (Veenstra et al., 2010). A su vez, ser víctima disminuye la aceptación por parte de sus iguales, ya que pueden pensar que el estar con las víctimas puede rebajar su propio estatus y aumentar la vulnerabilidad (Hodges et al., 1999).

### ***1.1.1. Consecuencias del Acoso Escolar***

La evidencia científica señala que para quien perpetúa el acoso escolar, es decir, la persona que agrede, las consecuencias a corto plazo se relacionan con un mayor índice en la ira y la mala conducta (Bosworth et al., 1999), los pensamientos suicidas (Kaltiala-Heino et al., 1999) y el comportamiento criminal (Wallace et al., 2005). Otros estudios presentan las consecuencias negativas a largo plazo de quienes perpetúan este tipo de violencia, las cuales afectan a la salud en la edad adulta, como el abuso de sustancias (Farrington et al., 2011) o comportamiento delictivo (Sourander et al., 2011).

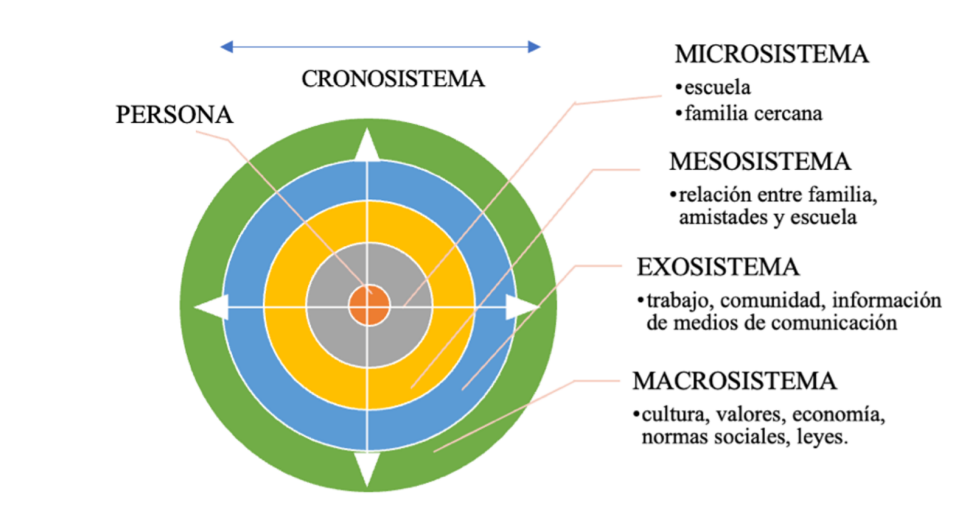
Por otro lado, para quien sufre la violencia, la victimización se asocia a problemas de salud psicosomáticos, es decir, que el malestar emocional tiene un impacto en la salud física (Wolke et al., 2013), la depresión y la ideación de suicidio (Klomek et al., 2007), la ansiedad (Craig, 1998) y el absentismo escolar y actitudes negativas hacia la escuela (Kochenderfer-Ladd y Ladd, 1996) así como una baja autoestima (Rigby y Slee, 1993). Es por ello, que el siguiente subapartado se centra en comprender más en profundidad cuáles son los factores de riesgo del acoso escolar.

### ***1.1.2. Factores de Riesgo del Acoso Escolar***

Para comprender mejor las complejidades e influencias que rodean la problemática del acoso escolar y sus factores de riesgo, las investigaciones sobre violencia escolar han sido orientadas partiendo de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979). Esta perspectiva contempla cinco sistemas en los que la persona se ve inmersa, la cual se sitúa en el centro de los sistemas, siendo éstos los siguientes: (1) Microsistema; (2) Mesosistema; (3) Exosistema; (4) Macrosistema; (5) Cronosistema (ver Figura 1). Desde esta perspectiva, cuando se trata el tema del bullying se consideran las

características individuales y contextuales como sistemas interconectados entre sí (Barboza et al., 2009; Swearer y Doll, 2001; Swearer y Espelage, 2011).

**Figura 1.** *Sistemas según la Teoría Ecológica*



Elaboración propia a partir de Bronfenbrenner (1979)

A continuación, se explicarán los factores de riesgo identificados a nivel personal, social y contextual sobre el bullying o acoso escolar, centrándose en las implicaciones de la persona, el microsistema y el mesosistema.

**Factores personales:** en primer lugar, de acuerdo con Hellström y colegas (2021) los factores que son propios de la persona y del microsistema y se relacionan un mayor riesgo de victimización frente a la violencia escolar, son: (1) las características físicas como la estatura, la edad, la fuerza o el sexo; (2) los factores económicos como el estatus socioeconómico; (3) los factores psicológicos como las habilidades verbales y sociales, o la discapacidad; y (4) los factores sociales como la amistad, la popularidad percibida por parte de sus iguales, no contar con una red de apoyo o la falta de sentido de pertenencia a la escuela.

**Factores a nivel social:** en segundo lugar, cuando se examinan los factores a nivel social como parte del mesosistema más relacionados con el riesgo de violencia escolar se encuentran: (1) haber sido víctima de acoso previamente; (2) haber participado en el acoso a otros; (3) haber ayudado a reforzar el comportamiento de acoso (por ejemplo, unirse o reírse); (4) haber defendido a la víctima sin éxito; y (5) el comportamiento pasivo (por ejemplo, haber sido testigo de acoso, pero optar por no intervenir) (Eisenberg, et al., 2016).

**Factores a nivel contextual:** Por su parte, Leone y Mayer (2004) identifican algunos de los factores de riesgo a nivel contextual que no contribuyen a la superación de la violencia como: (1) tener enfoques disciplinarios punitivos para abordar los conflictos, (2) no establecer dinámicas de aula colaborativas, (3) disparidades raciales y culturales, y (e) desconexión con el alumnado con discapacidad. Asimismo, se identificaron como factor de riesgo para sufrir violencia escolar el hecho de que el alumnado tuviera un menor número de interacciones en el aula con sus iguales en el aula y los espacios de la escuela (Glumbic y Zunic, 2010), el hecho de no contar con iguales que les brinden su apoyo (Sentenac et al., 2012) y ser considerado diferente debido a factores físicos, psicológicos y sociales (Turner et al., 2011).

En este sentido, cuando se trata del alumnado con NEE su victimización no depende únicamente de las condiciones específicas de su diagnóstico, sino también a factores como la participación en el aula y el rechazo por parte de sus iguales (Rose et al., 2012). Otros estudios sobre el alumnado con NEE como el de Bowker y colegas (2006) señalan que el hecho de que estos alumnos y alumnas no cuenten con una red de apoyo supone un mayor riesgo de sufrir victimización. Por lo que el siguiente subapartado se centrará en este alumnado.

### ***1.1.3. Victimización del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales***

Décadas de investigación han evidenciado que el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) es más propenso a sufrir cualquier tipo de violencia, ya sea física, verbal, emocional o sexual (Baker y Donnelly, 2001). A nivel mundial, diferentes estudios señalan que el alumnado con NEE tiene un mayor riesgo de sufrir acoso escolar en comparación con sus compañeros y compañeras. Según una investigación llevada a cabo en Estados Unidos con más de 14.000 estudiantes, tener discapacidad supone un mayor riesgo de victimización escolar (Blake et al., 2012).

Por otro lado, el estudio desarrollado por Repo y Sajaniemi (2015) evidenció que, en Finlandia, el alumnado con NEE en edad infantil tenía dos veces más probabilidades de sufrir violencia escolar en comparación a sus iguales sin discapacidad. Sentenac y colegas (2013) llevaron a cabo una investigación en 11 países europeos en la que participaron 55,000 estudiantes de educación primaria y educación secundaria, concluyendo que el alumnado con NEE tiene el doble de probabilidades de sufrir acoso. Asimismo, Farmer y colegas (2016) en su estudio llevado a cabo en escuelas rurales de Estados Unidos señalan que la prevalencia de victimización en las niñas con NEE es cuatro veces mayor, mientras que en los niños es de 2,5 veces mayor.

La investigación ha identificado que esta victimización puede estar influida, en parte, por no contar con habilidades sociales apropiadas para su edad que les ayuden a protegerse o defenderse (Reiter y Lapidot-Lefler, 2007; Woods y Wolke, 2004), y a las diferencias verbales y sociales percibidas por sus compañeros y compañeras que les ponen en una situación de mayor vulnerabilidad (Devries et al., 2014; McLaughlin et al., 2010). Por su parte, Sabomie (1994) sugiere que este alumnado puede malinterpretar señales sociales que son imprescindibles para la interacción social, produciéndose así malentendidos. Esta falta de habilidades sociales, a su vez, puede generar dificultades

para establecer lazos de amistad, experimentar rechazo por parte de sus iguales (Baker y Donnelly, 2001), y una percepción de dependencia de la ayuda de los adultos (Dockrell y Lindsay, 2000).

Además, Rose y colegas (2011) argumentan que el alumnado que se encuentra escolarizado en contextos segregados como las aulas de educación especial suele sufrir victimización más frecuentemente que si se encuentra en entornos inclusivos. Asimismo, el papel de la escuela es fundamental para prevenir esta problemática, por lo que la creación de entornos escolares inclusivos y seguros resulta especialmente importante para el alumnado más vulnerable como el alumnado con discapacidad (Rose et al., 2012).

## **1.2. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales e Inclusión**

La terminología utilizada para describir al alumnado con discapacidad ha evolucionado con el tiempo, reflejando en la actualidad teorías y perspectivas menos centradas en el déficit y consensuadas en diálogo con quienes son referidos con dicho término (Corbett, 2002). El concepto de "Necesidades Educativas Especiales" (NEE) se adopta como una definición que incluye una serie de características que afectan al: “aprendizaje; desarrollo conductual, emocional y social; la comunicación; y la capacidad para cuidar de sí mismos y adquirir independencia” (Lindsay, 2007, p. 3). Este concepto parte de la idea de que todo ser humano tiene ciertas limitaciones y que necesita ayuda para superar ciertos obstáculos, por lo que el planteamiento de este término surge como una definición inclusiva y no excluyente (Corbett, 2002).

Para entender la evolución hasta este término es importante considerar el "dilema de la diferencia" el cual fue propuesto en el Informe Warnock (1978) e informaba de la dificultad de reconocer y abordar las diferencias del alumnado con el fin de proporcionar un apoyo adaptado. En este sentido, Dyson (2001) argumenta que la concreción de la

discapacidad supone un problema, ya que los términos empleados generan una incoherencia con el sistema inclusivo que se quiere implantar en las escuelas. En este sentido, el miedo a usar términos específicos para referirse a este alumnado por ser considerados etiquetas ha dado lugar a grandes debates en el área de la educación especial, así como el hecho de no atender sus necesidades (Warnock y Norwich, 2010).

En la actualidad, esta cuestión sigue constituyendo uno de los dilemas teóricos y morales sobre la educación inclusiva y especial. Por su parte, Booth y Ainscow (2011) en su obra “Index for Inclusion” proponen el concepto de “barreras de aprendizaje y la participación” como una alternativa al término dificultades de aprendizaje. Sin embargo, en la investigación científica el término NEE o en inglés *Special Educational Needs (SEN)* sigue siendo el más empleado para referirse a este alumnado, por lo que en la presente tesis se emplea esta terminología entendiéndola como una definición que tiene en consideración aquello que es necesario para lograr su inclusión.

En este sentido, la educación inclusiva es un requisito a nivel mundial para avanzar hacia una educación de calidad, tal y como establece el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ONU, 2015). Tras décadas de reivindicaciones para una educación de calidad para el alumnado con discapacidad, en 1994 llegó la aprobación de la “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994). Esta Declaración mundial reivindicaba derecho a la educación integradora se convirtió en una realidad para muchas familias, comunidades y personas con discapacidad. A pesar de que en esta Declaración se emplea el término “integración”, su foco es una educación que promueva culturas y sociedades inclusivas y fue el primer paso en el camino hacia su logro.

Por su parte, el autor Mel Ainscow define la educación inclusiva como aquella que permite la “asistencia, participación y rendimiento de todo el alumnado” (Ainscow,

2003, p. 13). Diferentes autores han definido estas tres dimensiones y valorado las implicaciones prácticas de las mismas. En el caso de la "presencia", se refiere a los diferentes entornos educativos en los que el alumnado con NEE está escolarizado, es decir, si el alumno o la alumna se encuentra en un aula inclusiva de un centro educativo ordinario, si recibe atención en un aula específica en un centro ordinario o, si está en una escuela específica o de educación especial (Meijer et al., 2003). En cuanto al "progreso", contempla todas aquellas medidas que el centro educativo implementa para poder mejorar la experiencia educativa del alumnado, a la vez que responde a sus necesidades individuales (Nind y Cochrane, 2002). Finalmente, la "participación" se entiende como la inclusión y consideración de las voces de todo el alumnado, incluyendo aquel con NEE, en todas las actividades, dinámicas dentro y fuera del aula, así como en situaciones que se plantean en el centro educativo en general (Verdugo et al., 2020).

Sin embargo, estar juntos no es suficiente, ya que además es necesario que cuenten con el apoyo por parte de otros alumnos y alumnas dentro del aula (Sentenac et al., 2012), ya que en caso contrario corren el riesgo de que sus diferencias se vean expuestas y les consideren diferentes o les excluyan del grupo de iguales, lo cual puede llevar a su victimización (Turner et al., 2011). Por lo que para evitar la exclusión es necesario que se genere un sentido de pertenencia, donde los estudiantes no solo estén juntos y compartan un espacio en la escuela, sino que participan y realizan actividades conjuntamente (Janson, 2001).

En este sentido, se entiende la inclusión como una realidad que va más allá de compartir un espacio físico con estudiantes diversos, ésta implica que todo el alumnado sea aceptado en igualdad de condiciones y que sean considerados miembros plenos de la comunidad escolar (Ainscow et al., 2004). La inclusión también está ligada al derecho a una educación de calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la

vida al alcance de todos y todas (ONU, 2015). Por lo que, para lograrlo, es necesario que los entornos escolares además de ser inclusivos resulten seguros para todo el alumnado, y concretamente para aquel con Necesidades Educativas Especiales (Sautner, 2008). En este proceso el papel del profesorado es fundamental ya que pueden analizar las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado, así como tener una visión de la escuela como una entidad que requiere de mejora continua (Ainscow, 2007).

### **1.3. Entornos Escolares Inclusivos y Seguros para todo el Alumnado**

Décadas de investigación han analizado qué pueden hacer las escuelas para fomentar entornos de aprendizaje inclusivos libres de violencia. Estos se definen como contextos naturales y no restrictivos en los que se concede a todos los estudiantes la oportunidad de interactuar y participar (Schoger, 2006). Por ejemplo, cuando Draper y colegas (2019) exploraron estrategias efectivas para apoyar las interacciones entre pares para estudiantes con discapacidades severas en clases de música en los EE. UU., descubrieron que las actividades que permitían a los estudiantes trabajar juntos y ayudarse mutuamente eran significativamente eficientes para aumentar las interacciones positivas entre iguales.

De hecho, los entornos de aprendizaje inclusivos priorizan las prácticas basadas en el diálogo para garantizar que todos y todas tengan las mismas oportunidades de participar, y que las voces de todo el alumnado sean escuchadas y tenidas en cuenta (Donnelly et al., 2016). Además de esto, es importante identificar aquellos factores protectores de la violencia escolar para poder prevenir el acoso escolar y que el alumnado no sufra las consecuencias negativas del bullying (Hellström et al., 2021), destacando el papel del profesorado en la promoción de estas acciones (Mishna et al., 2005) y la necesidad de estrategias efectivas (Espelage et al., 2014).

#### ***1.3.1. Factores Protectores del Acoso Escolar***

Tras la revisión de la literatura científica, entre los diferentes factores protectores del bullying existentes, se destacan los siguientes: (1) la intervención de testigos, (2) la amistad y relaciones entre iguales, (3) el desarrollo de habilidades sociales, (4) la participación de la comunidad. A continuación, se explicará brevemente cada uno de estos factores.

**Intervención de testigos:** la investigación científica sobre el acoso escolar apunta a que la intervención de testigos es imprescindible a la hora de abordar la violencia en la escuela y contrarrestar las conductas violentas (Hong y Espelage, 2012). Ser testigo de violencia puede tener una carga emocional, ya que tanto ser obligado u obligada a observar un acto de violencia o presenciar actos violentos entre otras personas tiene un impacto negativo en quien es espectador (Twemlow et al., 2004). Por su parte, los espectadores o “bystanders” del acoso escolar pueden tomar distintas posturas, siendo una de ellas no intervenir ni ayudar a la víctima tomando una postura pasiva, o animando al acosador y advirtiéndolo sobre la presencia de una persona adulta (Smith et al., 1999). Sin embargo, también hay espectadores que empatizan con la víctima y tienen un papel activo en actuar en contra de la violencia, lo cual se ha denominado “upstander” (Hart Barnett et al., 2019; Banyard et al., 2021).

**Amistad y relaciones entre iguales:** La amistad es otro de los factores protectores que promueven el bienestar, así como la prevención de la violencia y sus consecuencias negativas (Flecha, 2022; Racionero-Plaza et al., 2021). De acuerdo con el estudio más longitudinal llevado a cabo dentro del marco del “Harvard Study of Adult Development” evidenció que uno de los factores fundamentales para lograr la felicidad a lo largo de la vida era el contar con relaciones de calidad, con amistades verdaderas (Waldinger y Schulz, 2023). La calidad de la amistad percibida ha demostrado tener a su vez un impacto en la resiliencia, pudiendo afrontar mejor los problemas al contar con una red de apoyo (Graber et al., 2016). Además, la evidencia científica informa de que las personas que tienen amigos y confidentes cercanos están más satisfechas con su vida y son menos propensas a la depresión (Choi et al., 2020). Asimismo, el estudio llevado a cabo por Kendrick y colegas (2012) presenta cómo las amistades pueden actuar como factor protector en cuanto a la victimización como la perpetración del acoso escolar.

**Habilidades sociales:** Las habilidades sociales juegan un papel clave cuando se trata del acoso escolar, ya que no contar con estas puede contribuir a que el alumnado sufra victimización, siendo más notable en el alumnado con NEE (Reiter y Lapidot-Lefler, 2007). En este sentido, la investigación ha destacado el potencial de aquellas actividades curriculares centradas en la resolución de problemas y conflictos para el desarrollo de estas habilidades, ya que a través de ellas se proporciona a las víctimas protección junto con apoyo y ayuda para mejorar su competencia social (Mishna, 2003). Por lo que llevar a cabo intervenciones que promuevan una mayor interacción entre el alumnado puede mejorar las habilidades sociales y generar un mayor sentido de pertenencia al grupo para todos y todas (Hong et al., 2017). En este sentido, desarrollo de las habilidades sociales contribuye a la prevención de la violencia, ya que implica llevar a cabo acciones solidarias, cooperativas y serviciales hacia los demás, como compartir, consolar, guiar, proteger y defender (Wentzel, 2015). Asimismo, las habilidades sociales se relacionan con un mayor nivel de habilidades académicas y un menor riesgo de victimización (Kaukiainen et al., 2002).

**Participación de la comunidad:** La participación de la comunidad se presenta como clave para la prevención de la violencia. En este sentido, fomentar una cultura escolar en la que la comunidad rechace activamente toda forma de violencia y en la que tanto los compañeros como los adultos denuncien sistemáticamente los comportamientos violentos puede ayudar a superar el acoso (Roca et al., 2021). Para ello, promover un enfoque comunitario es fundamental para actuar de manera conjunta frente a esta problemática, ya sea sensibilizando a la comunidad sobre las graves repercusiones del bullying, así como de la necesidad de denunciar los incidentes y tratarlos (Srabstein et al., 2008). En el caso del alumnado con NEE, el hecho de que forme parte activa de la comunidad y las actividades que se desarrollan en la escuela, aumenta su inclusión en el

entorno escolar (York et al., 1999). Así, se identifica un consenso en la literatura científica, acerca de que un enfoque basado en la comunidad podría contribuir en la creación de reglas y normas de toda la escuela para lograr una mejor convivencia y prevenir la violencia hacia todo el alumnado (Martín y Tellado, 2012).

Una figura clave para favorecer que el alumnado se beneficie de estos factores protectores en la escuela es el profesorado. En este contexto, el profesorado tiene la capacidad de organizar el entorno y las actividades que pueden ayudar a mejorar las relaciones del alumnado y con ello, contribuir en esta prevención (Farmer et al., 2016). Sin embargo, las percepciones que el profesorado tiene acerca de la violencia escolar pueden tener un impacto decisivo en su intervención, y por tanto, es necesario prestar especial atención a este aspecto.

### ***1.3.2. Percepciones del profesorado sobre la violencia***

La investigación científica destaca que el papel del profesorado es clave a la hora de actuar frente a al bullying, ya que el juicio sobre la percepción del acoso escolar viene determinado por sus propias interpretaciones y actitudes (Mishna et al., 2005). Entre las razones que recoge la evidencia para que el profesorado no actúe se encuentran: (1) el que no sean conscientes de que esté sucediendo (Bauman y Del Río, 2006; Bradshaw et al., 2007); (2) que no muestren simpatía hacia la víctima (Yoon y Kerber, 2003); (3) que consideren el acoso como un comportamiento normal entre el alumnado (Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2008); o (4) que cuando el acoso no es físico no necesite ser abordado (Blain-Arcaro et al., 2012). Por lo que, si las percepciones del profesorado sobre la violencia no se ajustan a la realidad que sufre el alumnado, pueden contribuir involuntariamente a la perpetuación de la violencia mediante la justificación o trivialización del acoso (Farmer et al., 2016; Pšunder, 2010).

Afortunadamente, la investigación científica ofrece perspectivas positivas en este ámbito, ya que Espelage et al. (2014) identificaron que los niveles de acoso, agresión y victimización reportados por el alumnado pueden reducirse siempre y cuando el profesorado y el personal del centro cuente con intervenciones eficaces para abordar este problema. Si bien, es necesario que sean conscientes y conocedores de la problemática, para poder actuar con el mejor conocimiento científico disponible.

Cuando Draper y colegas (2019) exploraron estrategias efectivas para que el profesorado pudiera promover interacciones positivas entre alumnado con y sin NEE en EE.UU., descubrieron que aquellas actividades que permitían a los estudiantes trabajar juntos y ayudarse entre sí eran significativamente eficientes en este sentido. Entre las diferentes aportaciones de la investigación educativa a nivel internacional coinciden en la importancia de crear entornos de aprendizaje inclusivos mediante un enfoque dialógico para así prevenir la violencia (Padrós, 2014).

### ***1.3.3. Estrategias efectivas para la prevención de la violencia***

La literatura científica existente demuestra que hay un consenso general sobre los elementos que deben tener en consideración los programas y las estrategias efectivas para la prevención del bullying en la escuela (Espelage et al., 2014), que incluyen, entre otros, los factores protectores descritos anteriormente. Entre las estrategias identificadas en la investigación europea que recogen estos factores y que han demostrado tener un impacto positivo en la mejora académica y en la convivencia escolar se encuentran las definidas por el proyecto INCLUD-ED (Flecha, 2006-2011) (6º Programa Marco de Investigación) como Actuaciones Educativas de Éxito (AEE). Estas actuaciones se basan en los principios del Aprendizaje Dialógico e incluyen la participación de toda la comunidad, demostrando mejoras significativas en el rendimiento académico y la cohesión social del

alumnado (Morlà et al, 2022). Esta base dialógica hace posible la interacción entre todo el alumnado y ha demostrado tener un impacto en el aumento de la conducta prosocial, como mayor solidaridad, empatía y tolerancia entre todo el alumnado (Fernández-Villardón et al., 2020). Asimismo, han demostrado mejoras en el desarrollo del lenguaje, argumentación y alfabetización, así como las habilidades de comunicación del alumnado con NEE (Fernández-Villardón et al., 2021), lo cual forma parte de los factores protectores frente a la violencia escolar identificados en la literatura científica.

En este sentido y desde una perspectiva preventiva Puigvert (2014) sugiere que fomentar una cultura escolar en la que toda la comunidad rechace activamente toda forma de violencia, y en la que tanto los compañeros como los adultos denuncien sistemáticamente las conductas violentas, puede ayudar a superar el acoso escolar. Por lo que, si bien el enfoque dialógico contribuye a la cohesión social y el éxito académico de todo el alumnado, la actuación específica que se centra en la prevención de la violencia es el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos.

#### ***1.3.4. El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos***

El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos o Modelo Dialógico es una Actuación Educativa de Éxito (Flecha, 2015) la cual se caracteriza por incluir la participación de toda la comunidad educativa en el acuerdo de normas comunitarias y en la creación de espacios para el diálogo en la escuela (Martín y Tellado, 2012). Para ello, dentro de este modelo se incluyen, entre otras, estrategias como: (1) El consenso de una norma comunitaria; (2) La participación en espacios de diálogo con la comunidad, o asambleas; (3) El Club de Valientes Violencia 0; y (4) Las Tertulias Dialógicas. Estas acciones se reconocen como aquellas que contribuyen en el bienestar

de todo el alumnado generando contextos educativos libres de violencia (Flecha et al., 2023).

**Consenso de la norma comunitaria:** En este proceso, por un lado, toda la comunidad participa en la creación de las normas, los acuerdos se alcanzan a través de un proceso dialógico en asambleas en las que participa el alumnado, las familias y el profesorado. Para ello, partiendo de la participación de la comunidad en el proceso, se llegan a acuerdos en los que se crean las normas de la escuela en contra de la violencia y favorecen el posicionamiento activo hacia las víctimas (Iñiguez-Berrozpe et al., 2021).

**Creación de espacios de diálogo:** Los espacios de diálogo para la comunidad se crean con el objetivo de promover el rechazo hacia la violencia y fomentar interacciones que contribuyan a la creación de un espacio más seguro en el centro (Padrós, 2014). Para ello, la escuela crea una comisión de convivencia, también llamada comisión mixta, que se compone de diferentes miembros de la comunidad (alumnado, familias, profesorado y miembros de la comunidad) quienes supervisan que se cumpla con los acuerdos alcanzados (Oliver et al., 2009). Cuando se organizan estas comisiones se habla sobre los conflictos del centro sin hacer referencia a los alumnos implicados, únicamente se comenta el caso y se buscan soluciones conjuntas, y una vez finalizada, el alumnado lleva a sus aulas las propuestas y consensuan nuevas normas para que el problema no se repita (Puigvert, 2014). Además, se establecen asambleas regularmente para seguir dialogando, implicando a todo el alumnado y a la comunidad.

**Club de Valientes Violencia 0:** Como parte de este modelo escuelas de diferentes partes del mundo llevan a cabo lo que se denomina Club de Valientes Violencia 0 organizado como asambleas de aula, la cual es una intervención que se fundamenta en el principio de que la verdadera valentía sólo puede atribuirse a las personas que denuncian la violencia sufrida por sus compañeros o compañeras, se posicionan del lado de la

víctima, y le ofrecen su apoyo (Roca et al., 2021). Para ello, se celebran asambleas de aula en las que el alumnado dialoga sobre los conflictos y busca soluciones. Dentro del Club de Valientes el alumnado adquiere agencia propia y aprende a posicionarse en contra de las conductas violentas, lo cual es reconocido como un factor clave para evitar la violencia hacia todo el alumnado incluido aquel con NEE (Lansdown, 2020).

**Tertulias Dialógicas:** Son una construcción colectiva de significado y sentido donde se establecen diálogos y debates a raíz de leer un texto de calidad (ya sea una obra clásica o un artículo científico) consensuado por los y las participantes. Estas tertulias han demostrado resultados esperanzadores en la mejora de las relaciones entre iguales (García-Carrión et al., 2020), y en la creación de un entorno seguro en el que el alumnado con NEE pueda expresarse sin miedo a ser juzgado (Álvarez-Guerrero et al., 2021).

Las investigaciones realizadas hasta el momento sobre el Modelo Dialógico, siendo de carácter muy diverso, han evidenciado mejoras a nivel de convivencia escolar en cuanto a la superación del ciberacoso en una escuela primaria (Villarejo-Carballido et al., 2019). En la misma línea, la investigación llevada a cabo por Duque et al. (2021) revela la creación de redes de solidaridad entre iguales como elemento clave en la mejora de la convivencia en educación primaria en la cual aplican este modelo. Si bien la investigación llevada a cabo sobre el modelo es clave para avanzar hacia entornos escolares seguros (León-Jiménez et al., 2020; Roca-Campos et al., 2021), aún no se ha explorado en profundidad su impacto en el profesorado y alumnado con NEE en contextos educativos inclusivos. Por lo que esta tesis pretende avanzar en el conocimiento científico en este sentido, y a continuación se presentan los objetivos en los que se centrará.

## **2. Objetivos**

El objetivo general de esta investigación es analizar el impacto del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en el profesorado y alumnado, prestando especial atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Con ello, el fin último de la presente tesis doctoral es comprender en profundidad cómo este modelo puede contribuir en la creación de entornos escolares inclusivos y seguros para todo el alumnado, incluyendo aquel más vulnerable. Para ello, se plantean tres diferentes objetivos específicos:

**O1.** Explorar en qué medida el Modelo Dialógico puede contribuir a cambiar la percepción de los profesores sobre la violencia escolar y proporcionarles estrategias de intervención.

**O2.** Comprender en profundidad cómo las Tertulias Dialógicas pueden tener un impacto en la prevención del acoso escolar, y en particular hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

**O3.** Conocer si cambia la competencia social del alumnado con Necesidades Educativas Especiales que participa en Entornos Interactivos de Aprendizaje.

A continuación, se explicará la metodología que se ha seguido para la consecución de estos objetivos, así como el contexto en el que se ha desarrollado, los y las participantes, el procedimiento, y las consideraciones éticas. Tras ello, se presentan las tres diferentes investigaciones que se han llevado a cabo para responder a cada uno de estos objetivos.

### **3. Metodología**

Se ha optado por realizar un estudio de caso (Yin, 2018) con el objetivo de indagar sobre el modelo dialógico en su contexto de implementación en la escuela, es decir en un contexto de vida real basándonos en múltiples fuentes de evidencia. Así, este método nos permite comprender en profundidad la realidad de un contexto concreto. Con ello, se pretende dar respuesta a los objetivos planteados a través de tres estudios, el primero y el tercero de métodos mixtos, lo cual ha permitido recopilar y analizar datos de múltiples fuentes en un único estudio (Creswell, 2015), y el segundo de un enfoque cualitativo siguiendo la metodología comunicativa (Gómez et al., 2010). A continuación, se presenta el contexto, los y las participantes y finalmente, se explica el procedimiento y los estudios llevados a cabo.

#### **3.1. Contexto**

La escuela en la que se ha realizado la investigación cuenta con dos líneas en las etapas de educación infantil (0-5 años) y educación primaria (6-12 años), y se encuentra en un contexto socioeconómico de nivel medio-bajo en el que reside población muy diversa atiende a alrededor de 400 alumnos y alumnas, y cuenta con en torno a 40 profesores y profesoras en todos los niveles, además de la colaboración con otros agentes externos como educadores sociales y de calle. Al ser un entorno con una gran diversidad cultural, esto se ve reflejado en el alumnado que acude a la escuela, ya que, de acuerdo con los registros del centro, más de un 39% del alumnado es migrante y el resto proviene de familias migrantes provenientes de 28 países diferentes. A nivel de diversidad lingüística, esto se refleja en los más de 30 idiomas que conviven en la escuela, de acuerdo con los datos proporcionados por el propio centro.

Hace siete cursos académicos, tras un proceso de diálogo y decisión conjunta de toda la comunidad educativa, el centro educativo decidió organizarse como una Comunidad de Aprendizaje. Comunidades de Aprendizaje es un proyecto orientado al impacto social, que se basa en un aprendizaje a través de las interacciones dialógicas e incluyendo la participación de toda la comunidad, orientado a lograr el éxito educativo de todo el alumnado y la cohesión social. De acuerdo con la concepción dialógica del aprendizaje en la que se basan, se incluyen siete principios (Flecha, 2000) que guían la práctica docente y el día a día de la escuela, los cuales son: (1) Igualdad de diferencias; (2) Dimensión Instrumental; (3) Solidaridad; (4) Participación de la Comunidad; (5) Diálogo Igualitario; (6) Transformación; y (7) Creación de Sentido (Flecha, 2000).

Ser una Comunidad de Aprendizaje también implica que la escuela esté abierta a la participación de toda la comunidad (familiares, vecinos, miembros de asociaciones, entre otros) quienes participan en las diferentes Actuaciones Educativas de Éxito que el centro lleva a cabo. Concretamente, esta escuela había aplicado hasta el momento en algunas de sus aulas: Grupos Interactivos, Tertulias Literarias Dialógicas, Formación de Familiares y Formación Dialógica del Profesorado. Sin embargo, antes de llevar a cabo la investigación aún no habían implementado el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos a nivel de centro. Por lo que, partiendo de su deseo de llevar a cabo actuaciones que contribuyeran a la prevención de la violencia en la escuela, se decidió dar respuesta a sus necesidades y, en consecuencia, llevar a cabo el estudio en esta escuela en concreto.

### **3.2. Participantes**

La presente investigación se desarrolló con un total de 80 personas, entre los y las cuales se encuentra el profesorado, miembros de la dirección del centro, alumnado con y sin NEE, así como los y las familiares que participaron como voluntarios y voluntarias en las intervenciones. Estos y estas participantes fueron seleccionados y seleccionadas en diálogo en una reunión mantenida en el centro y su participación fue voluntaria.

En cuanto al alumnado, en el estudio participaron dos aulas de cuarto curso de Educación Primaria con alumnado entre los 10 y 12 años. Estos grupos fueron seleccionados al ser los que más conflictos reportaban, así como por su alto índice de escolarización de alumnado con NEE, en comparación a otros grupos. Los diferentes estudios de la tesis se denominarán a cada una de estas aulas como Grupo A y Grupo B. El Grupo A estuvo compuesto por 21 estudiantes en total, de los y las cuales 3 presentaban algún tipo de NEE. Por su parte, el Grupo B estuvo formado por 22 alumnos y alumnas, de los y las cuales 2 contaban con NEE. En el caso del alumnado con NEE fue fundamental su participación para la consecución del objetivo 3 y se hablará en más detalle sobre los y las participantes en el Estudio 3.

Además, para el desarrollo de la investigación, se contó con la participación de un total de 4 personas voluntarias que participaron en las sesiones observadas, tres madres y un padre. Su contribución como voluntarios y voluntarias se describirá en el Estudio 2 y su rol fue fundamental para el desarrollo y seguimiento de las sesiones llevadas a cabo en el aula. Su participación permitió brindar un apoyo adicional tanto al profesorado como al alumnado.

En la Tabla 1 se resume la información sobre cada uno y una de los y las participantes.

**Tabla 1. Participantes**

Tipo de participantes	Número de participantes
<b>Profesorado</b>	
Educación Infantil	11
Educación Primaria	17
Equipo Directivo	5
<b>Total Profesorado</b>	<b>33</b>
<b>Alumnado Grupo A</b>	
Alumnado sin NEE	18
Alumnado con NEE	3
<b>Total Alumnado Grupo A</b>	<b>21</b>
<b>Alumnado Grupo B</b>	
Alumnado sin NEE	20
Alumnado con NEE	2
<b>Total Alumnado Grupo B</b>	<b>22</b>
<b>Voluntariado</b>	
Madres	3
Padres	1
<b>Total Voluntariado</b>	<b>4</b>
<b>Total Participantes</b>	<b>80</b>

Elaboración propia

### 3.3. Procedimiento

Para el desarrollo de la presente investigación se plantean cinco fases: (1) contacto inicial con el centro educativo y preparación; (2) recogida de datos inicial; (3) formación del profesorado y acompañamiento; (4) implementación y observación; (5) recogida de datos final; (6) devolución de resultados. A continuación, se presenta cada una de ellas y se

explica en qué han consistido. El desarrollo de la tesis doctoral de acuerdo con estas fases ha incluido la realización de tres estudios para alcanzar los objetivos propuestos.

### ***Fase 1. Contacto inicial y preparación***

En primer lugar, en junio de 2021 se realizó el contacto con la dirección del centro conociendo el interés del centro por abordar el tema de la violencia escolar para invitarles a participar en el estudio que se llevaría a cabo en el curso 2021-2022. Se celebró una primera reunión en la escuela, en la que el equipo directivo aceptó participar y se planificó la intervención de cara al siguiente curso académico. Esta propuesta fue presentada en el plan de investigación presentado a la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Educación y se realizaron los ajustes propuestos por la misma. En consecuencia, la propuesta fue presentada y aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Deusto (Ref. ETK-45/21-22).

### ***Fase 2. Recogida de datos inicial***

En septiembre de 2021 se acordó realizar una recogida de datos inicial con el profesorado. Para esta primera recogida de datos, se organizó una sesión conjunta con el claustro de educación infantil y primaria y se distribuyó el cuestionario "Percepciones del profesorado sobre la violencia escolar" entre el claustro docente. Esta herramienta cuantitativa fue previamente adaptada para evaluar las percepciones del profesorado sobre la violencia, cuyo diseño y validación se explicarán en detalle en el Estudio 1.

### ***Fase 3. Formación del profesorado***

Para asegurar que el profesorado contara con estrategias rigurosas para la identificación y la prevención de la violencia, se llevó a cabo una formación sobre el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (Modelo Dialógico), que incluyó las bases científicas del mismo, así como las orientaciones para su implementación. Esta formación tiene continuidad a través de sesiones mensuales de

Tertulias Dialógicas con el profesorado leyendo textos científicos que ayudan a la consolidación de los principios que guían Modelo dialógico. Se combinó la lectura y debate de artículos científicos con la del libro “Compartiendo Palabras” que define por primera vez los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 2000).

#### ***Fase 4. Implementación y observación***

Para el desarrollo de esta fase, la implementación del Modelo Dialógico se realizó en todas las aulas del centro durante todo el curso académico. Sin embargo, únicamente se llevó a cabo el seguimiento en dos aulas de cuarto de Educación Primaria. En ellas, se realizaron observaciones de diversos espacios dialógicos (ver Estudio 3), como, por ejemplo, las Tertulias Dialógicas con textos basados en evidencias científicas (ver Estudio 2).

#### ***Fase 5. Recogida de datos intermedia y final***

Para la segunda recogida de datos, en el mes de enero de 2022 se realizó un grupo focal con el profesorado y personal del centro para que el profesorado compartiera cómo estaba siendo el proceso de implementación del Modelo Dialógico para avanzar en el objetivo 1. Además, para contribuir al desarrollo del objetivo 3, este mismo mes las profesoras tutoras de ambas aulas y la profesora de educación especial completaron una escala para medir la conducta prosocial del alumnado con NEE de sus aulas llamada *SSBS-2 - Social School Behaviour Scale* (Merrell, 2008). Esta herramienta cuantitativa se explicará en más detalle en el Estudio 3.

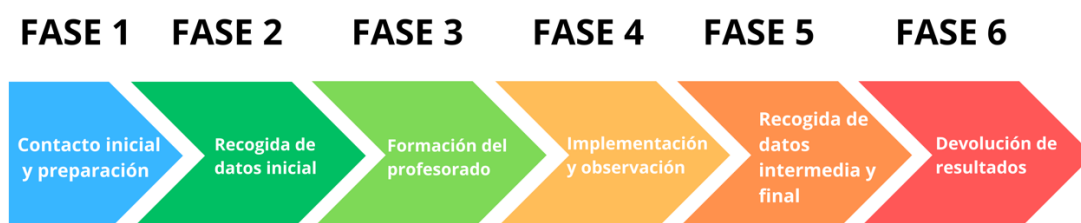
Al final del curso académico se realizó la recogida de datos final para obtener información relevante para la consecución de cada uno de los objetivos específicos. Para ello, el claustro volvió a completar por segunda vez el cuestionario de "Percepciones del profesorado sobre la violencia escolar" y se realizó otro grupo focal para valorar todo el proceso y el impacto del Modelo Dialógico en sus percepciones sobre la violencia escolar

(O1). Para explorar el impacto de las Tertulias Dialógicas (O2) se realizaron cuatro grupos focales con alumnado con y sin NEE, y uno con el profesorado (las tutoras, profesora de educación especial, responsable de convivencia y la directora). Por último, para analizar el desarrollo de la competencia social del alumnado con NEE (O3) las profesoras tutoras de ambas aulas y la profesora de educación especial volvieron a completar la escala *SSBS-2*.

### ***Fase 6. Devolución de resultados***

Finalmente, se realizó una discusión de los resultados obtenidos en la investigación con el claustro docente en donde aportaron información sobre la situación del centro y se debatieron las posibles mejoras de cara al año siguiente. La figura 2 muestra el desarrollo global del trabajo de campo, así como las técnicas de la investigación empleadas, la frecuencia y en qué mes se llevaron a cabo, así como a qué estudio pertenecen.

**Figura 2.** *Fases del desarrollo de la investigación*



Elaboración propia

#### **4. Consideraciones Éticas**

La investigación se plantea teniendo en cuenta la regulación sobre protección de datos personales (UE 2016/679) y garantiza el cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. De acuerdo con esto, se han recogido los consentimientos informados de las personas participantes, respetando su libertad a dejar de participar en el momento si así lo desean. A lo largo del proceso, se garantizaron los derechos de todos los niños y niñas, dándoles voz y reconociendo en todo momento su capacidad de participar activamente en todas las decisiones.

Todos los y todas las participantes en todo momento tuvieron y tienen la posibilidad de estar en comunicación directa con la persona investigadora. Asimismo, los protocolos establecidos por la escuela y las decisiones de las familias fueron respetadas en todo momento y se les informó tanto de las actividades desarrolladas en el proyecto, en las que pudieron participar, así como de los resultados obtenidos. Los nombres de las personas participantes serán sustituidos por pseudónimos y/o códigos con el fin de salvaguardar su identidad. El documento con la asociación de estos pseudónimos/códigos no será almacenado en la misma carpeta que los otros datos. Esta información será almacenada hasta 3 años tras la finalización del proyecto. Tras este periodo toda la información será eliminada.

La presente investigación cuenta con un informe favorable del Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Deusto (ETK-45/21-22), tal y como se hace constar en el acta de la reunión del 26 de julio de 2022 en la que se tomó el acuerdo y se hace constar en el Anexo 1.

## **5. Estudios**

A continuación, se presentan los tres estudios desarrollados en el marco de la presente tesis doctoral. Al optar a la mención internacional, dos de ellos serán presentados en inglés y uno en español.

**Study 1.** Impact of a Dialogic Intervention on Teachers' Perceptions about School Violence.

**Study 2.** Preventing School Violence through Dialogic Gatherings: A Case Study in Elementary Education.

**Estudio 3.** Desarrollo de la Competencia Social en Entornos Interactivos de Aprendizaje: Factor Protector de la Violencia Escolar hacia el Alumnado con NEE

## **5.1. Study 1. Impact of a Dialogic Intervention on Teachers' Perceptions about School Violence**

### *Abstract*

School violence affects academic performance and harms the physical and mental health of millions of children worldwide. The scientific literature proposes that teachers be potential agents of change to address school violence, emphasizing how their perceptions of school violence influence their responses when conflict occurs among students. Using a mixed-methods approach, this study analyzed the impact of implementing a dialogic model of conflict prevention and resolution on 33 elementary and pre-school teachers' perceptions of school violence. The teachers participated in dialogic training sessions from September to June (2021/2022). A questionnaire was adapted, validated, and applied pre and post intervention, and two communicative focus groups were conducted during and at the end of the intervention. The dialogic model shows promise in preventing and resolving conflict, improving teachers' responses to violence, and enhancing the overall school climate through community participation.

**Key words:** teachers' perceptions; school violence; Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts; Successful Educational Actions

## **Impacto de una intervención dialógica en las percepciones de los profesores sobre la violencia escolar**

### ***Resumen***

La violencia escolar afecta al rendimiento académico y perjudica la salud física y mental de millones de niños en todo el mundo. La literatura científica propone que los docentes son potenciales agentes de cambio para abordar la violencia escolar, haciendo hincapié en cómo sus percepciones de la violencia escolar influyen en sus respuestas cuando se produce un conflicto entre el alumnado. Usando un enfoque de métodos mixtos, este estudio analizó el impacto de la implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en las percepciones de 33 profesores de primaria e infantil sobre la violencia escolar. El profesorado participó en sesiones de formación dialógica de septiembre a junio (2021/2022). Se adaptó, validó, y aplicó un cuestionario antes y después de la intervención, y se realizaron dos grupos focales comunicativos durante y al final de la intervención. El Modelo Dialógico presenta resultados prometedores para prevenir y resolver conflictos, mejorar las respuestas del profesorado sobre la violencia y mejorar el clima escolar general mediante la participación de la comunidad.

***Palabras clave:*** Percepciones del profesorado; violencia escolar; Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos; Actuaciones Educativas de Éxito

## *Introduction*

Child development in inclusive, safe, and violence-free spaces is a global priority in quality education (United Nations, 2015). However, this goal remains a challenge since school violence is a problem that affects school performance, harms students' physical health, and impacts the socio-emotional well-being of millions of children worldwide (UNESCO, 2019).

It is estimated that one in three students experience bullying every month (WHO, 2019). Bullying consists of any form of repeated aggression between peers, characterized by deliberate intention and an imbalance of power between the aggressor and victim (Hellström et al., 2021; Olweus, 1993). Bullying is not considered unintentional harm nor an accident (Anderson & Bushman, 2002) because the aggressor believes that his or her actions will harm the victim, who does not want to be harmed or to suffer any kind of aggression (Coyne et al., 2011).

Repetition is a key factor in defining bullying. Solberg and Olweus (2003) established 2–3 times per month as an indicator of frequency to determine bullying perpetration. The consequences of repeated bullying imply an increased risk of depression and social maladjustment at school. In this regard, the study carried out by Hellström et al. (2017) with 2568 Swedish adolescents aged 13–15 years showed that even occasional incidents can have serious short- and long-term consequences in health, as psychosomatic problems, and these situations should, therefore, be taken seriously. Research has shown that a single episode of school violence can generate a continuous sense of fear and anticipation of further attacks in the victim's environment (Randa & Wilcox, 2012). Thus, if occasional incidents of aggression are not considered, situations that have had a serious impact on the victim may be overlooked, even if they only occur on one occasion (Rigby, 2006). Indeed, not considering seriously any kind of violent behavior in the school might

perpetuate the naturalization or normalization of violence, which should be condoned both at the individual and community level (McCarry & Lombard, 2016).

Finally, the presence of a power imbalance is understood as physical strength, social status, popularity, or other factors that give the aggressor a position of superiority over the victim (Olweus, 1993). Hellström et al. (2021) defined risk factors that may lead to power imbalance as (1) numerical superiority; (2) physical characteristics such as height, age, strength, or gender; (3) economic factors such as socioeconomic status; (4) psychological factors such as verbal and social skills or disability; and (5) social factors such as friendship, perceived popularity with peers, having a support network, or a sense of belonging to the school.

Thus, school bullying is a social dynamic that links the interaction between individual factors and the context in which it occurs (Horton, 2020). Therefore, understanding bullying as a systemic school climate issue that can be resolved by raising awareness may increase opportunities for teachers to prevent violence (Bosworth & Judkins, 2014) and to help deal with incidents among students (Smith & Sharp, 1994).

### ***Teachers' perceptions about school violence***

For all the above reasons, bullying must be considered a dysfunctional social process, where violence and victimization against students can result from adults and teachers not addressing the problem (Twemlow & Sacco, 2013). Previous scientific studies have stated that teachers' judgments of perceiving school violence are determined by their own interpretations and attitudes (Mishna et al., 2005). In particular, Griffin and Gross (2004) proposed that educators' skills in identifying bullying behaviors and intervening appropriately with bullies, victims, and bystanders are often determined by their own perceptions. When bullying is perceived as a harmless act of teasing (Pšunder, 2010),

educators may unintentionally contribute to the perpetuation of violence by justifying or trivializing the aggression (Farmer et al., 2016). Teachers may not intervene when they consider that bullying is normal behavior among children (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008), or that non-physical bullying does not need to be addressed (Blain-Arcaro et al., 2012). Unawareness of the incidence of bullying (Bauman & Del Rio, 2006; Bradshaw, et al., 2007) and lack of sympathy towards the victim (Yoon & Kerber, 2003) may also prevent them from intervening. Rigby and Bagshaw (2003) revealed the importance of teacher impartiality and effectiveness in dealing with conflicts, as these are related to whether students ask for assistance when bullying occurs.

Compared to verbal or relational violence, teachers are more likely to intervene when physical violence occurs (Craig et al., 2000). They also tend to be more involved in acknowledging and addressing bullying issues when they have higher levels of empathy (Yoon, 2004; Yoon & Kerber, 2003). While teachers have reported consistently trying to reduce bullying in their schools, studies have shown that students do not perceive educators as being effective in recognizing or resolving bullying incidents (Mahon et al., 2020). Indeed, the bullying may intensify if teachers fail to intervene in school violence (Bauman, 2016). In a study involving 400 teachers, only a small percentage (10%) expressed confidence in their school's ability to effectively address relational bullying (Barnes et al., 2012). Fortunately, scientific research has provided positive insights regarding school-based interventions to address bullying. The levels of bullying, aggression, and victimization reported by students can be reduced in schools where teachers and staff have effective school-based interventions to tackle the problem (Espelage et al., 2014; Villardón-Gallego et al., 2023). In order to overcome school violence, it is thus crucial to address teachers' perceptions of bullying and their ability to intervene (Espelage et al., 2014).

### ***Dialogic approach to school violence prevention***

From a preventive perspective, Roca-Campos et al. (2021) suggested that fostering a school culture in which the community actively rejects all forms of violence and in which both peers and adults systematically denounce violent behaviors can help overcome bullying. This idea had been investigated within the European project INCLUD-ED: “Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education” (Flecha, 2006-2011) which identified successful dialogue-based educational actions that resulted in significant improvements in academic achievement and social cohesion. Specifically, seven successful educational actions (SEAs) that reported to achieve learning gains and to promote social cohesion in schools in many diverse contexts (Flecha, 2015) were identified and analyzed in INCLUD-ED project. One of those educational actions was particularly oriented to reduce and prevent violence in schools, this was defined as the dialogic model of prevention and resolution of conflicts (hereafter, the dialogic model).

The dialogic model is characterized by the use of dialogue as the tool for fostering egalitarian relationships involving the entire educational community, promoting upstander interventions and solidarity and protective networks when facing any violence at the school (Duque et al, 2021). Within this model, the school takes a community-based approach involving teachers, students, family, and community in creating rules and reaching agreements of school-wide standards for better coexistence through a dialogic process (Martín & Tellado, 2012). Hence, spaces for dialogue are created with the aim of promoting a culture of protection and rejection of violence through interactions in which many diverse voices are included. This contributes to foster a collective discourse to establish a common goal of the school-community for creating a safer space where all children are included (Padrós, 2014).

To date, research on the dialogic model is diverse in nature. For example, Villarejo-Carballido et al. (2019) provided evidence of its effectiveness in overcoming cyberbullying in primary school. By applying the dialogic model, Duque et al. (2021) revealed that the creation of peer solidarity networks around students with special educational needs is a key element in improving coexistence in primary education. Roca-Campos et al. (2021) noted that the model has also contributed to promoting a culture of dialogue towards zero tolerance of violence in schools. While there is existing evidence of the impact of this model on school in diverse contexts, how teachers' perceptions of school violence may change has not yet been explored. Taking into consideration the influence that teachers' perceptions might have in addressing or hindering effective responses to school violence, this study aims to explore the impact of the dialogic model on teachers' perceptions.

### *The current study*

This study aimed to explore how the dialogic model can contribute to changing teachers' perceptions of school violence and provide them with strategies to intervene. For this purpose, two hypotheses were considered:

- (1) The dialogic model changes teachers' perceptions by increasing their awareness of school violence.
- (2) The dialogic model has a positive impact on increasing teachers' knowledge in dealing with conflict.

## *Methodology*

A mixed-method design was adopted to conduct the study, since this approach enables us to collect and analyze data from multiple sources in a single study (Creswell, 2015), such as the one selected in our research. With the aim of analyzing how the dialogic model can contribute to change teachers' perceptions of school violence, a mixed-methods study was proposed, in order to minimize the weaknesses associated with reliance on a single paradigm and a small sample (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). This is consistent with the logical ground and rational for choosing and conducting a mixed-method design (Maxwell, 2016) to obtain rich insights into the research problem that might not be fully understood by using only qualitative or quantitative methods (Dawadi et al, 2021).

### *Context*

The study was conducted during the 2021/2022 academic year in an elementary school located in a low socioeconomic urban area in the Basque Country, Spain. This school's community is diverse, multicultural, and mostly comprises individuals from low socioeconomic backgrounds. Over %39 of students are migrants and the rest come from migrant families from 28 different countries, and spoke more than 30 different languages, presenting unique challenges and opportunities for promoting cultural understanding. For the last 7 year the school has implemented the project "Schools as Learning Communities", which engages the entire educational community, including not only teachers, students, family, and community members to implement successful educational actions, defined above, that are based on scientific evidence (Soler-Gallart & Rodrigues de Mello, 2020). Whereas the school has been implementing several of the successful educational actions, the dialogic model had not been implemented so far, and this was

one of the main demands expressed by the teachers when designing the study in dialogue with them.

### ***Procedure***

Firstly, the research team contacted the headteacher of the school to invite them to participate in the study to be conducted in the academic year 2021-2022, knowing the interest of the school in tackling the issue of school violence. Then, a first meeting was conducted in the school on June 2021, where the senior leadership team agreed to take part in the study and to plan the intervention for next academic year. Accordingly, the study was presented to and approved by the Ethics Committee of the University of Deusto (Ref. ETK-45/21-22).

Then, in September 2021 the questionnaire “Teachers' Perceptions of School Violence” was distributed among the participant teachers before they received the training and the implementation of the dialogic model. Afterwards, a day training workshop was carried out by the research team (third author) for the teachers to get acquainted of the theoretical and the scientific basis as well as the practical information to implement the dialogic model. From October to June, the teachers implemented the dialogic model in the schools and participated in a monthly seminar facilitated by one of the researchers (first author) where they read and discussed scientific papers focused on the theoretical principles and empirical studies about the dialogic model, which support them through the implementation of the intervention. In January 2021 a focus group was conducted with teachers and school staff when the dialogic model had already been implemented for five months in order to monitor the process and collect their experiences, so far.

At the end of the academic year, June 2022, the questionnaire was distributed again among the participant teachers, and a second focus group was carried out with the same participants that took part in the previous one.

### ***Data collection and participants***

A total of 45 elementary and early childhood teachers attended the dialogic training at the beginning of the academic year (2021), of which 39 consented to participate in this study. Finally, 33 primary and early childhood education teachers completed the questionnaire, a pre-test in September, and a post-test in June.

The focus groups were formed using the homogenous sampling method based on the teachers' level of responsibility in the school and the level of implications in the study (school principal, school counsellor, special education teacher, and two teachers from 4th grade). These were conducted in January in June, lasted 30 minutes approximately, and both were audio recorded.

### ***Instruments***

*Teachers' Perceptions of School Violence Questionnaire.* An adapted version of the well-established Goldman's (2007) questionnaire -focused on examining teachers' knowledge and understanding of child abuse- was used to examine teachers' perceptions of school violence. In the adaptation process, first, the original questionnaire in English was translated into Spanish, where reformulations were made to the statements based on semantic criteria but retaining their meaning. Second, from the original 20 items, the scale was reduced to 7 items selected to adequately cover the objective of the research and seeking congruence with the context of the questionnaire. Participants answered on a Likert scale with 5 response options (1=*Strongly disagree*, 5=*Strongly agree*).

The questionnaire also gathered information on demographic characteristics (age, gender, and the level at which they were teaching). An expert committee was formed to produce the final version of the translation. Three experts in the field of psychology, quantitative methods and education review the version and the translation to determine whether the adaptation achieved semantic, idiomatic, and conceptual equivalence. Having considered their discrepancies, the experts agreed on the final version of the translated questionnaire.

For the qualitative part, protocols for conducting the focus groups were elaborated with the purpose of collecting participants' reflections and perceptions of violence and the impact of the implementation of the dialogic model in the classrooms and in the school.

### ***Data Analysis***

For the quantitative part, the Wilcoxon t-test for non-parametric samples was used. The software used was IBM SPSS version 28.

Qualitative data from the focus groups were transcribed verbatim and analyzed following an inductive thematic analysis (Clarke & Braum, 2017). Two main categories emerged from the analysis: (1) increasing teachers' knowledge to deal with conflict and violence in school; and (2) community participation as a key factor to tackle school violence.

## *Results*

The results obtained are shown below: firstly, the validation of the questionnaire; secondly, changes on teachers' perceptions on school violence reported by the questionnaire are presented; and thirdly, qualitative results show evidence on how the implementation of the dialogic model contributed to increase teachers' knowledge to address conflict and violence and the role of the community in this process.

### *Validation of the questionnaire*

Goldman's (2007) questionnaire was adapted to assess Teachers' Perceptions of school violence. The participants responded on a Likert-type scale with five options, ranging from 1 (*Strongly Disagree*) to 5 (*Strongly Agree*). A neutral item was set at level 3 on the scale; scores below 3 were considered negative and those above 3 were considered positive. The participants' characteristics are listed in Table 1. The questionnaire was validated through (1) primary analysis (descriptive analysis and item-total correlations), (2) reliability analysis, and (3) validity analysis. The software used was IBM SPSS version 28.

**Table 1.** *Participants' characteristics*

		Frequency (percentage)
<b>Sex</b>	Female	76.7
	Male	23.3
<b>Course</b>	Primary Education	30.3
	Early Childhood Education	60.6
	Primary and Early Childhood Education	9.1

### *Primary analysis*

To verify that each item of the adapted version has a high correlation with the scale, which allows the extraction of a total score that measures the dimension studied (Campbell & Fisker, 1959), a descriptive analysis of each item and item-total correlations were carried out (see Table 2). Each item obtained a high and significant correlation with the scale (sum of all other items); therefore, the instrument shows adequate discrimination.

**Table 2.** *Descriptive statistics and item-total correlation of the scale*

Item	M	SD	Min	Max	Curtosis	Asymmetry	Pearson's Correlation Ítem-scale
Considero que estoy informado/a sobre el problema de la violencia escolar.	3.79	.857	1	5	2.090	-.830	<b>.659**</b>
Me siento suficientemente formado/a como para identificar un caso de violencia escolar.	3.03	.847	1	5	.136	-.060	<b>.730**</b>
Soy capaz de identificar si un/a alumno/a está sufriendo violencia escolar.	3.27	.839	1	5	1.307	.106	<b>.801**</b>
Comprendo cómo se siente un/a niño/a cuando sufre violencia escolar.	3.39	.998	1	5	-.256	-.291	<b>.440*</b>
Me siento competente para gestionar un episodio de violencia con las familias del alumnado implicado.	2.88	.893	1	5	.566	.530	<b>.670**</b>
Me siento capaz de intervenir eficazmente ante la violencia escolar.	2.73	.761	1	5	.167	-.389	<b>.691**</b>
Protejo eficazmente al alumnado más vulnerable para que no sufra violencia.	3.30	.847	1	5	-.263	.339	<b>.540**</b>

\*\* . The correlation is significant at the 0.01 level (two-tailed).

\* . The correlation is significant at the 0.05 level (two-tailed).

### ***Reliability analysis***

The reliability of the scale was tested by measuring its internal consistency using Cronbach's  $\alpha$  coefficient to determine whether the set of items referred to the same dimension. The Cronbach's alpha reliability statistic is  $\alpha = 0.848$ , which is considered a high value (García-Bellido et al., 2012). The mean (M) of the scale is 22.39, variance is 19.184, and standard deviation (SD) is 4.380. Table 3 shows the scale statistics with each item eliminated: all means decrease when each item is removed; therefore, all seven items were retained.

**Table 3.** *Scale statistics if each of the items is removed*

<b>Item</b>	<b>Mean of the scale</b>	<b>Varianza of the scale</b>	<b>Total-items correlation corrected</b>	<b>Multiple correlation coefficient squared</b>	<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>
Considero que estoy informado/a sobre el problema de la violencia escolar.	18.61	14.684	.573	.384	.831
Me siento suficientemente formado/a como para identificar un caso de violencia escolar.	19.36	13.801	.741	.616	.806
Soy capaz de identificar si un/a alumno/a está sufriendo violencia escolar.	19.12	13.922	.727	.601	.808
Comprendo cómo se siente un/a niño/a cuando sufre violencia escolar.	19.00	14.812	.439	.484	.856
Me siento competente para gestionar un episodio de violencia con las familias del alumnado implicado.	19.52	14.070	.644	.637	.820
Me siento capaz de intervenir eficazmente ante la violencia escolar.	19.67	14.667	.675	.509	.818
Protejo eficazmente al alumnado más vulnerable para que no sufra violencia.	19.09	15.210	.493	.298	.843

Corrected total item correlation measures the corrected homogeneity coefficient, obtaining adequate indices in all cases such that no item should be eliminated. Cronbach's  $\alpha$  coefficient is equivalent to the alpha value if we eliminate each item. There is a slight increase if we eliminate item 4 (I understand how a child feels when he/she suffers school violence); however, with the item value being 0.008, we chose to retain it. This confirmed that the constructed scale measured a single well-defined trait (unidimensionality of the scale).

### *Validity analysis*

After analyzing the measures of sampling adequacy (Guillén, 1970) and thus confirming that it is possible to carry out a factor analysis according to the data, an analysis of construct validity was conducted to determine whether the items correctly represent the phenomenon under study. This indicator was analyzed based on the results of the validity of the scale's factor analysis.

First, the structure of the data was found to be adequate for factor analysis (López-Aguado & Gutiérrez, 2019) through the correlation matrix (see Table 4), Bartlett's test of sphericity (1950), and the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO, 1974) test of adequacy (see Table 5). The determinant of the correlation matrix yielded a value of 0.042, indicating high intercorrelation. This value was further confirmed using Bartlett's test of sphericity ( $p < .001$ ). The KMO test also yielded an adequate value such that the data matrix is suitable for factoring.

**Table 4. Correlation matrix**

	1	2	3	4	5	6	7
1	1.000	.525	.517	.283	.496	.483	.263
2	.525	1.000	.559	.429	.666	.643	.379
3	.517	.559	1.000	.576	.546	.462	.451
4	.283	.429	.576	1.000	.125	.351	.261
5	.496	.666	.546	.125	1.000	.593	.463
6	.483	.643	.462	.351	.593	1.000	.423
7	.263	.379	.451	.261	.463	.423	1.000

**Determinant = 0.042***1. Considero que estoy informado/a sobre el problema de la violencia escolar.**2. Me siento suficientemente formado/a como para identificar un caso de violencia escolar.**3. Soy capaz de identificar si un/a alumno/a está sufriendo violencia escolar.**4. Comprendo cómo se siente un/a niño/a cuando sufre violencia escolar.**5. Me siento competente para gestionar un episodio de violencia con las familias del alumnado implicado.**6. Me siento capaz de intervenir eficazmente ante la violencia escolar.**7. Protejo eficazmente al alumnado más vulnerable para que no sufra violencia.***Table 5. KMO test and Bartlett's test**

Measurement		<b>.787</b>
<b>KMO</b>		
	Chi-squared	<b>91.146</b>
<b>Bartlett's sphericity coefficient</b>	gl	<b>21</b>
	Sig.	<b>&lt;.001</b>

However, Bartlett's test of sphericity showed high values of the statistic associated with small values of significance, so that the scale items were sufficiently correlated with each other for factor analysis to be performed. The KMO confirmed that factor analysis can be carried out as each item is predicted by the other items.

After confirming that the factorization was appropriate, the correlation structure of the items was analyzed to estimate the model, the most appropriate number of factors, or the dimensionality of the data. This phase should be based on the principle of parsimony with the aim of determining the smallest number of factors compatible with residuals close to zero (Ferguson, 1954).

For the minimum extraction of factors, the principal axis extraction method was used. Lloret-Segura et al. (2014) indicated that this is the most recommended model, especially when assumptions of normality are not met. It minimizes the sum of the squares of the differences between the observed and replicated correlation matrices (Flora et al., 2012). In the present study, it was analyzed according to oblimin oblique rotation, which is based on the assumption of intercorrelation between the factors and calculates the degree of obliquity of the factors as a function of the delta parameter (Lee & Jennrich, 1979).

Table 6 presents a factor matrix showing the unique contribution of each item to the factor. The obliquely rotated factor solution reports that the solution cannot be rotated, which proves the existence of a single factor grouping all items of the scale. Each item's factor loadings exceeded the inclusion criteria of 0.30–0.40 (Bandalos & Finney, 2010).

**Table 6.** *Communalities and Factor Matrix*

<b>Item</b>	<b>Initial</b>	<b>Extraction</b>	<b>Factor 1</b>
Considero que estoy informado/a sobre el problema de la violencia escolar.	.384	.405	<b>.821</b>
Me siento suficientemente formado/a como para identificar un caso de violencia escolar.	.616	.675	<b>.762</b>
Soy capaz de identificar si un/a alumno/a está sufriendo violencia escolar.	.601	.580	<b>.743</b>
Comprendo cómo se siente un/a niño/a cuando sufre violencia escolar.	.484	.231	<b>.741</b>
Me siento competente para gestionar un episodio de violencia con las familias del alumnado implicado.	.637	.552	<b>.636</b>
Me siento capaz de intervenir eficazmente ante la violencia escolar.	.509	.550	<b>.537</b>
Protejo eficazmente al alumnado más vulnerable para que no sufra violencia.	.298	.288	<b>.481</b>

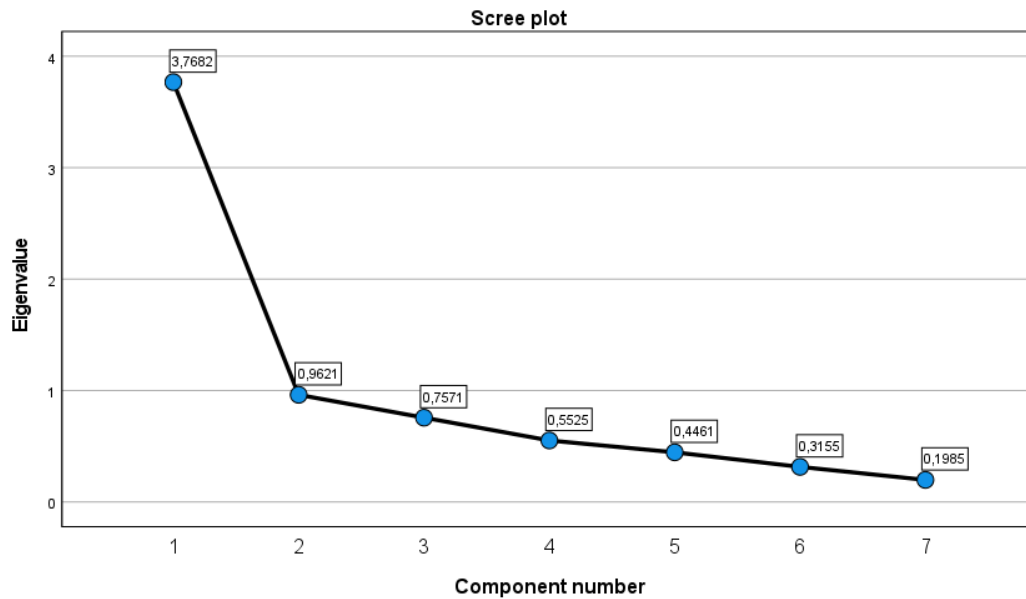
Translation: Extraction Method: Principal Axis Factoring.

1 Factor Extracted. 5 iterations required.

Only one factor has been extracted. The solution cannot be rotated.

Finally, to assess the goodness of fit of the model, a sedimentation test (Cattell, 1988) was conducted. As shown in Figure 1, the bivariate plot advocates the extraction of only one factor (coordinate 3.768), which explained 53.8% of the total variance of the model.

**Graph 1.** Sedimentation graph (Cattell, 1988)



After the validation process was conducted through primary, reliability, and construct validity analyses, and considering its conceptual and methodological rigor, it was confirmed that the Spanish adaptation of Goldman's (2007) scale for assessing *Primary School Student-Teachers' Knowledge and Understandings of Child Sexual Abuse and Its Mandatory Reporting* is made up of the seven items proposed in this research, encompassed in a single factor.

### Quantitative results

The intervention had a positive impact on teachers' perceptions of violence; there were significantly higher post-intervention scores for teachers' perceptions of violence

( $T=15.81$ ,  $Z=-2.483$ ,  $p= 0.13$ ). Descriptive statistics are presented in Table 7, Wilcoxon's t-test ranges in Table 8, and contrast statistics (Wilcoxon's t-test) in Table 9.

**Table 7.** *Descriptive statistics*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<i>Pretest</i>	33	3.27	.625	1.43	4.43
<i>Posttest</i>	33	3.51	.529	2.29	4.43

\**N*= sample; *SD*= standard deviation

**Table 8.** *Ranges Wilcoxon t-test*

		<i>N</i>	<i>Average range</i>	<i>Sum of ranks</i>
<i>Posttest-Pretest</i>	Negative ranks	8 <sup>a</sup>	<b>12.88</b>	103.00
	Positive ranks	21 <sup>b</sup>	<b>15.81</b>	332.00
	Nullity	4 <sup>c</sup>		
	Total	33		

a. Posttest < Pretest

b. Posttest > Pretest

c. Posttest = Pretest

**Table 9.** *Contrast statistics Wilcoxon t-test*

	<i>Posttest-Pretest</i>
<i>Z</i>	-2.483 <sup>b</sup>
Sig. asin. (bilateral)	<b>.013</b>

a. Wilcoxon signed-rank test

b. It is based on negative ranks.

## Qualitative results

### *Increasing teachers' knowledge to deal with conflict and violence in school*

Qualitative data reveals an increasing of teachers' and school staff knowledge about the possibilities to effectively managing conflict and improve school violence by

taking part in the dialogic model. Particularly, two main drivers emerged from the data: (a) teachers engaged in a research-informed dialogic space, where they have been able not only to read scientific papers but to discuss and reflect on them, and (b) once teachers applied in their everyday classroom successful educational actions, informed by scientific research, conflicts improved. According to the special education teacher the dialogic model has enable them to overcome the barrier of not knowing how to deal with a situation of conflict or violence, equipping them with practical tools they achieved from the dialogic process of reading, discussing, and applying research-informed knowledge. As she explained in the focus group:

For me, the powerful thing about this whole process has been partly thanks to the dialogic model of prevention and conflict resolution because just reading the articles, working on the prevention guide, there was a kind of blockage that we didn't know how to get out of, so seeing that this is put into practice improves... (Special education teacher, FG1).

In the same vein, the school principal stressed the importance of implementing successful educational actions as part of the dialogic model, because that contributes not only to the recognition of, but also the resolution of conflicts. She also emphasized that, thanks to the application of this evidence, the situation at the school level has improved: 'By applying successful actions conflict resolution was actually being tackled effectively on site, which contributed to change. We were able to observe how things have been improving' (School principal, FG2)

In addition, being in constant dialogue and conducting observations in other classrooms where the dialogic model was being implemented have contributed to shedding light on effective evidence-based factors that favor conflict resolution. This

process helped other teachers internalize the knowledge they had worked on in the training sessions, aligning practice with theory. This has also encouraged teachers and school staff to work collaboratively with a common goal, which has also resulted in improving their daily life in the classrooms. According to the experience of the school counsellor:

What has helped me a lot are the small details of when the dialogic model is carried out with other teachers and the researcher, and of how to manage situations with small nuances that arise. I was able to apply these small details to my other classes. Other tutors have then asked me for help in being able to do the same, which allowed us to work together. (School counselor, FG2)

Indeed, the special education teacher commented that one of the teachers previously felt that she could not manage the conflicts in her classroom effectively. Through the dialogic model, her perception of how to intervene had changed and she now feels more confident in managing conflicts in the classroom.

I see that the tutor (Class B) is much calmer. I see that she is calmer, better, and does not suffer so much. Before this conflict resolution model was applied, there were many difficulties in managing a problem or the conflicts that arose in the classroom. (Special education teacher, FG1)

The improvements observed by the teachers when implementing the dialogic model in effectively dealing with conflicts and violence reinforced their sense of self-efficacy and contributed to transform a 'language of deficit' (Ladson-Billings, 2007) into a 'language of possibility' (Flecha & Soler, 2013). As one of the classroom teachers acknowledged, before implementing the dialogic model they felt into the despair that

things could not change, and they could not that much to improve the situation. After putting into practice, the dialogic model in their classrooms, grounded on the evidence-based training, the dialogic approach across the entire process, including the participation of the community, they observed improvements in the classroom felt capable of managing the conflicts that arise:

We used to feel stuck in the mindset of always thinking that “nothing works for us” or “we are doing it wrong.” However, after receiving training and with the participation of people from the community, we immediately improved. This was discussed with the others, who said: “Look! In this group, the intervention works.” (Classroom teacher 2, FG2)

### ***Community participation: a key factor to tackle school violence***

Regarding teachers’ perceptions of being able to identify whether a pupil is suffering from school violence, they recognized the involvement of people from outside the school and the school’s researchers as key factors in the detection and recognition of violence. The participant teachers and school staff who participated in the focus group agreed that it is possible to better recognize when a student is a victim of school violence through an open dialogue among different agents, that is, engaging in conversations with a wide range of individuals. As the school counsellor reported:

Having outsiders come to our school and present a different perspective opened our eyes to a lot of things, such as getting to know some cases of bullying or harassment. We can spend 24 hours discussing an issue only among us and still see no changes. However, engaging with people from

outside the school has helped transform the environment. (School counselor, FG1)

Improving school climate is one of the results of implementing the dialogic model involving the entire community. Indeed, this confirms the importance of family and community participation in the school to improve students' relationships and school climate. According to this classroom teacher, the more the classrooms apply the dialogic model and the more the families participate in it, the better results they observed in improving classroom climate. As she reported:

I noticed that in the groups where we worked more—or more intensively—and in which the families participated, I think that the relationships changed, that is, from one course to another, the groups are transformed. I think that from last year they have improved a lot their behavior with what they have learnt in the dialogic model. The classroom climate you perceive is different, at least, it seems different to me. (Classroom teacher 2, FG2)

Community participation is understood in a wider sense in the dialogic model, since it includes also other professionals that are also involved in the school. Thus, the participation of the researchers themselves in the implementation process has also been highlighted during the focus groups as an asset to support the teachers. Indeed, the school principal emphasized the opportunity to exchange and discuss with the researcher involved for them to be modelled and guided through the process, to better understand the situations teachers faced:

Well, I think that having a researcher here has been key because, in the end, having an expert with the capacity to model us in certain things, to debate, to

share the debate with other people that we understand that you have more expertise, seems to me to be a very good thing. (FG2)

### *Discussion*

Scientific evidence indicates that peer violence in schools affects academic performance and harms children's physical and mental health (Ttofi et al., 2011). The present study aimed to contribute to achieving inclusive, safe, and violence-free schools by understanding the role of teachers as agents of change (Mishna et al., 2005) in counteracting school violence, which affects millions of children worldwide (WHO, 2020). To explore how teachers' perceptions of school violence can change when implementing a dialogic intervention, this study analyzed the impact of the dialogic model in elementary schools. Based on our results, the dialogic intervention has shown a positive impact on teachers' perceptions of violence. The quantitative results showed significantly higher post-intervention scores for teachers' perceptions of violence. These results are supported by qualitative evidence that reveals how participants' perceptions changed after the intervention was implemented and helped increased their awareness of school violence and their knowledge about how to tackle it effectively.

In this sense, the teachers identified that having an open dialogue with people from the community and the families, and the involvement of the researchers in the school, helped them learn when a student was experiencing school violence. Moreover, the involvement of students through the entire dialogic intervention helped teachers understand and reflect on the violence more deeply. Studies have reported that teachers who reported more positive results in managing peer victimization considered children's voices in tackling bullying and addressing peer victimization (Espelage et al., 2014; Fry et al., 2020). On several occasions, teachers reported that it was important for them to

receive support from other teachers and the school principal during this process. In addition, they emphasized the importance of engaging in constant dialogue about school violence, which helped them internalize new knowledge and align theory with practice.

Teachers who participated in the intervention reported feeling more confident when it came to managing conflicts in the classroom. This is seen as a significant achievement as it can lead to more effective interventions to prevent violence (Kandakai & King, 2002). This is consistent with previous research where teachers' perceptions changed. That is, as their perceptions of violence changed, teachers were able to better comprehend violent situations and enhance their self-perceived ability to solve problems; this finding is consistent with that of Espelage et al. (2014). Teachers highlighted that reading scientific literature on the subject was insufficient. They started feeling more capable of identifying and resolving conflicts after participating in dialogic training. Teachers must follow an evidence-based practice in order to guarantee application of the correct method of conflict resolution (Sela-Shayovitz, 2009).

Improvement of school climate was another important aspect raised by the focus groups. Teachers were amazed at how the dialogic intervention and participation of the community and family improved the climate and relationships between pupils in the school. In this sense, they also perceived the importance of providing support for school management in the process. This finding aligns with that in Bosworth and Judkins (2014), which showed how school climate can be improved through a combination of structural norms, quality relationships, and norms and policies.

In summary, our findings indicate that implementing the dialogic model yielded a positive change in teachers' perceptions and their sense of competence, leading to an improvement in the prevention and resolution of conflicts and in the school climate. Nonetheless, this study has some limitations that must be acknowledged. Due to the study

design, the teachers who participated were non-randomly selected, and the sample size was small. Further research should include randomized studies in a diverse range of schools. This field would also benefit from further studies exploring family and student perceptions of school violence when implementing the model.

### *Conclusion*

Our findings provide valuable insights for teachers to understand the power of their perceptions in perpetuating or opposing school violence. These data suggest that implementing a dialogic approach to tackle the issue of school violence not only improves teachers' awareness, but also provides them with tools for creating dialogic and egalitarian spaces where students feel protected in a safe and supportive school climate. A dialogic space that considers the voices of the community and the students in addressing school violence is critical to achieving collective efficacy and ensuring every child can learn and thrive without suffering any form of violence.

## *References*

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
- Bandalos, D.L., & Finney, S.J. (2010). Exploratory and confirmatory factor analysis. In G.R. Hancock and R.O. Mueller, (Eds.). *Quantitative Methods in the Social and Behavioral Sciences: A Guide for Researchers and Reviewers*. Routledge.
- Barnes, A., Cross, D., Lester, L., Hearn, L., Epstein, M., & Monks, H. (2012). The invisibility of covert bullying among students: Challenges for school intervention. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22(2), 206-226.
- Bartlett, M. S. 1950. Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Psychology, Statistical Section*, 3(2): 77–85
- Bauman, S. (2016). Do we need more measures of bullying? *Journal of Adolescent Health*, 59(5), 487-488.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of educational psychology*, 98(1), 219.
- Blain-Arcaro, C., Smith, J. D., Cunningham, C. E., Vaillancourt, T., & Rimas, H. (2012). Contextual attributes of indirect bullying situations that influence teachers' decisions to intervene. *Journal of School Violence*, 11(3), 226-245.
- Bosworth, K. & Judkins, M. (2014). Tapping Into the Power of School Climate to Prevent Bullying: One Application of Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports, *Theory into Practice*, 53(4), 300-307, DOI: 10.1080/00405841.2014.947224

- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review, 36*(3), 361-382.
- Cattell, R. B. (1988). Psychological theory and scientific method. In J. R. Nesselrode & R. B. Cattell (Eds.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp. 3–20). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0893-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0893-5_1)
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. *The Journal of Positive Psychology, 12*, 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Coyne, S. M., Nelson, D. A., & Underwood, M. (2011). Aggression in children. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 491–509). Wiley-Blackwell.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School psychology international, 21*(1), 22-36.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage Publications Ltd.
- Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. A. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms. *Journal of Practical Studies in Education, 2*(2), 25-36 DOI: <https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20>
- Duque, E., Carbonell, S., de Botton, L., y Roca-Campos, E. (2021). Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts. *Frontiers in Psychology, 12*. DOI:10.3389/fpsyg.2021.662831.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and

- willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287–305.
- Farmer, T. W., Chen, C. C., Hamm, J. v., Moates, M. M., Mehtaji, M., Lee, D., & Huneke, M. R. (2016). Supporting Teachers' Management of Middle School Social Dynamics: The Scouting Report Process. *Intervention in School and Clinic*, 52(2), 67–76. <https://doi.org/10.1177/1053451216636073>
- Ferguson, G. A. (1954). The concept of parsimony in factor analysis. *Psychometrika*, 19, 347-362.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha, R., Puigvert, L., & Racionero-Plaza, S. (2023). Achieving student well-being for all: educational contexts free of violence. NESET Analytical report.
- Flecha, R. (2022). *The Dialogic Society: the sociology scientists and citizens like and use*. Hipatia Press.
- Flora, D. B., LaBrish, C., & Chalmers, R. P. (2012). Old and new ideas for data screening and assumption testing for exploratory and confirmatory factor analysis. *Frontiers in psychology*, 3, 55.
- Fry, D., Mackay, K., Childers-Buschle, K., Wazny, K., & Bahou, L. (2020). “They are teaching us to deliver lessons and that is not all that teaching is ...”: Exploring teacher trainees' language for peer victimisation in schools. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102988. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2019.102988>
- García-Carrión, R. (2016). Schools as Learning Communities: Making Possible the “Untested Feasibility.” *International Review of Qualitative Research*, 9(2), 152–164. <https://doi.org/10.1525/irqr.2016.9.2.152>

- Goldman, J. D. G. (2007). Primary school student-teachers' knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 368–381. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.002>
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent behavior*, 9(4), 379-400.
- Hellström, L., Beckman, L., & Hagquist, C. (2017). Does the strength of the association between peer victimization and psychosomatic health problems depend on whether bullying or peer aggression is measured? *Child Indicators Research*, 10, 447-459. doi: 10.1007/s12187-016- 9390-2
- Hellström, L., Thornberg, R., & Espelage, D. L. (2021). Definitions of Bullying. In: Smith, P. K. & O'Higgins, J. (Eds.) (2021). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention*. (pp. 3-21) Wiley Blackwell.
- Horton, P. (2020). Reframing school bullying: The question of power and its analytical implications. *Power & Education*, 12, 213–230. doi:10.1177/1757743819884955
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Kandakai, T. L., & King, K. A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353.
- Kochenderfer-Ladd, B.J., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46(4), 431-453.

- Ladson-Billings, G. (2007). Pushing past the achievement gap: An essay on the language of deficit. *The Journal of Negro Education*, 76(3), 316-323.
- Lee, S. Y., & Jennrich, R. I. (1979). A study of algorithms for covariance structure analysis with specific comparisons using factor analysis. *Psychometrika*, 44(1), 99-113.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169
- Mahon, J., Packman, J., & Liles, E. (2020). Preservice teachers' knowledge about bullying: implications for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–13. doi:10.1080/09518398.2020.1852483
- Martín, N., & Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319. doi: 10.4471/generos.2012.14
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12–27. <https://doi.org/10.1177/1558689815571132>
- McCarry, M., & Lombard, N. (2016). Same old story? Children and young people's continued normalisation of men's violence against women. *Feminist review*, 112(1), 128-143.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 718-738.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Can do*. Blackwell
- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922.

- Pšunder, M. (2010). The identification of teasing among students as an indispensable step towards reducing verbal aggression in schools. *Educational studies*, 36(2), 217-228.
- Randa, R., & Wilcox, P. (2012). Avoidance at school: Further specifying the influence of disorder, victimization, and fear. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10, 190–204. doi:10.1177/ 1541204011423765
- Rigby, K. (2006). What international research tells us about bullying. In H. McGrath & T. Noble (Eds.) *Bullying solutions: Evidence-based approaches to bullying in Australian schools* (pp. 3–15).: Pearson Education.
- Roca-Campos, E., Duque, E., Ríos, O., & Ramis-Salas, M. (2021). The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address Bullying in Schools. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 601424. doi: 10.3389/fpsy.2021.601424
- Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers perceived self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 1061-1066. <http://dx.doi.org/10.1016/j. Tate.2009.04.010>
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239–268. doi:10.1002/ab.10047
- Soler-Gallart, M., & Rodrigues de Mello, R. (2020). *Schools as Learning Communities*. DIO Press Inc.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 3(2), 63-73.

- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2013). How & why does bystanding have such a startling impact on the architecture of school bullying and violence? *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 10(3), 289–306. <https://doi.org/10.1002/APS.1372>
- UNESCO. (2019). School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences. Retrieved from: [bit.ly/3Xf8DsW](http://bit.ly/3Xf8DsW)
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved from: [bit.ly/42ImdpF](http://bit.ly/42ImdpF)
- Villardón-Gallego, L., García-Cid, A., Estévez, A., & García-Carrión, R. (2023). Early Educational Interventions to Prevent Gender-Based Violence: A Systematic Review. *Healthcare*, 11, 142. <https://doi.org/10.3390/healthcare11010142>
- Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *International journal of environmental research and public health*, 16(6), 918.
- WHO. (2019). Violence in the classroom: A global perspective. Retrieved from: [bit.ly/3Phm3Ct](http://bit.ly/3Phm3Ct)
- WHO. (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020*. ISBN 978-92-4-000419-1
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27, 37–45.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81.

López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.

## **5.2. Study 2. Preventing Bullying of students with Special Educational Needs through Dialogic Gatherings: A Case Study in Elementary Education**

### **Abstract**

Bullying or violence in schools is a global challenge and students with Special Educational Needs (SEN) are at a higher risk of experiencing it. Educational actions focused on dialogue and interaction have proven to be a powerful tool to address this problem. In this regard, Dialogic Gatherings (DG) have been widely studied as a Successful Educational Action (SEA) rooted in egalitarian dialogue that promotes social cohesion. However, its potential to prevent bullying with students with SEN remains to be investigated. This qualitative case study explores the impact of implementing DG in two elementary classrooms and its potential to prevent school violence in a comprehensive school setting (43 students, 10-12 years old, from which 5 had SEN). Classroom observations and focus groups were conducted. Data analysed revealed that DG supported students' awareness about the difference between violent and violence free relationships, which nurtured their preferences towards non-violent behaviours. Implications for practice highlight the potential of DG to enhance non-violent behaviours among elementary students, which is particularly relevant to ensure students with SEN's protection and inclusion.

**Key words:** Bullying; School Violence; Violence Prevention; Special Educational Needs; Dialogic Gatherings; elementary school

## **Prevención de la Violencia Escolar a través de Tertulias Dialógicas: un Estudio de Caso en Educación Primaria**

### ***Resumen***

La violencia en las escuelas es un desafío global y el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) es más vulnerable frente a esta problemática. En este sentido, la investigación internacional señala que las acciones educativas centradas en el diálogo y la interacción son una poderosa herramienta para abordar la violencia en la escuela. En este sentido, las Tertulias Dialógicas (TD) destacan como una Actuación Educativa de Éxito (AEE) basada en el diálogo igualitario que promueve la cohesión social. Sin embargo, aún queda por investigar su potencial para prevenir la violencia hacia el alumnado con NEE. Este estudio de caso explora el impacto de implementar TD en dos aulas de primaria y su potencial para prevenir la violencia escolar en un entorno escolar ordinario (43 estudiantes, de 10 a 12 años, de los cuales 5 tenían NEE). Para ello, se realizaron observaciones en el aula y grupos focales. Los datos cualitativos analizados revelaron que la TD apoyó la conciencia de los estudiantes sobre la diferencia entre relaciones violentas y libres de violencia, lo que aumentó sus preferencias hacia comportamientos no violentos. Las implicaciones para la práctica resaltan el potencial de la TD para mejorar los comportamientos no violentos entre los estudiantes de primaria, lo cual es particularmente relevante para garantizar la protección e inclusión de los estudiantes con NEE.

***Palabras clave:*** Acciones Educativas Exitosas; Encuentros Dialógicos; La violencia escolar; Necesidades Educativas Especiales; Amistad; Prevención de la violencia

## **Introduction**

Violence in schools is a global challenge that affects one out of three students in the world (WHO, 2020). The devastating consequences of suffering bullying include low academic achievement, and mental health problems such as depression, anxiety, or low self-esteem (Solberg & Olweus, 2003). While this issue could affect all students, those with Special Educational Needs (hereinafter, SEN) are particularly vulnerable, as they are twice more often at risk of suffering school violence than their peers without SEN, according to studies conducted in Sweden (Annerbäck et al., 2014), Finland (Repo & Sajaniemi, 2014) and the U.S. with school-aged children (Sentenac et al., 2013). This type of bullying, specifically targeted by students with disabilities, whether on a regular classroom or online setting, is known as 'Disablist bullying' (O'Moore & McGuire, 2021)

Perceived differences in terms of physical and verbal limitations between students with and without SEN might explain the higher risk of suffering school violence (Malecki et al., 2020). This type of bullying, specifically experienced by students with disabilities, both physically and virtually, is known as 'Disablist bullying' (O'Moore & McGuire, 2021).

In addition, fewer opportunities to interact with peers appear to be related to higher risk of suffering victimisation among students with SEN (Glumbic & Zunic-Pavlovic, 2010). These findings are reinforced by Bowker et al. (2006), who showed that when students with SEN do not have peer support in the classroom are more likely to be victimised. These results highlight the crucial role peer interactions and supportive classroom environments might play in preventing school violence for all students, which is particularly important for those with SEN.

Building on the potential of peer interactions and dialogue-based actions to prevent school violence (Ríos-González et al., 2019), some educational actions have put together

those critical components such as family and community participation, to orchestrate a safe and supportive learning environment (Morlà-Folch et al. 2022). In this vein, one of the most studied interventions are Dialogic Gatherings (DG), which are a reading activity rooted on sharing meanings, interpretations and reflections around a particular text collectively agreed beforehand (Ruiz-Eugenio et al., 2023). This particular action is identified in scientific literature as a Successful Educational Action (hereinafter, SEAs), which are school based interventions identified by the European Project INCLUD-ED: “Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education” (Flecha, 2015) that “can improve school success and contribute to social cohesion in every context where they are implemented” (Flecha, 2015, p. 3). This is aligned with the theory of Dialogic Society (Flecha, 2022), which understands that citizens can participate and benefit from the cocreation of scientific knowledge, which can lead to achieve social impact, following the criteria of the Horizon Europe framework.

Up to the date, according to a systematic review conducted by Ruiz-Eugenio et al. (2023) more than 60 scientific articles have been published about the impacts that DG have demonstrated in a wide variety of academic spheres (reading comprehension, vocabulary acquisition, among others) and social improvements (such as enhanced social cohesion or boosted classroom climate). More specifically, the implementation of DG using texts grounded on research-informed with social impact (Soler-Gallart & Flecha, 2022), positive results have been reported in promoting scientific literacy among participant adults (Buslón et al., 2020), and in creating a safe environment among children where every contribution is acknowledged and respected (García-Carrión et al., 2020). Several studies on DG have demonstrated this intervention can help to enhance the appeal towards non-violent relationships when implemented in early adolescence (López de Aguilera et al., 2020), and with girls, some of them victims of violence against women

and living out-of-home care (Salceda et al., 2020), and girls with disabilities (Rodrigues et al., 2021). However, the potential of DG to prevent and counteract violence when implemented in mainstream schools and exploring especially its potential benefits for children with SEN remains to be investigated.

### **School Violence against Students with SEN and Inclusive Learning Environments**

School violence, also known as bullying, refers to aggressive behaviour aimed at inflicting injury or discomfort on another individual, which involves continuous aggression, (whether physical, psychological, or social) and usually occurs in school settings such as classrooms, the playground, or school surroundings (Olweus, 1978; 1993). According to the results of a longitudinal study developed in the United Kingdom with over 13,000 pupils aged between 7 and 15, the percentage of children who had been excluded from school is 15%, as they suffered bullying daily (Anti-Bullying Alliance, 2016). These data show one of the most urgent challenges educational systems must address to guarantee the right to education in schools where children might be safe (Ríos-González et al., 2019), as a prerequisite to learn and thrive.

Indeed, offering a high quality and inclusive education for all, as the Sustainable Development Goal 4 establishes (United Nations, 2015), entails guaranteeing a safe school environment that includes all students. For this to happen, Iñiguez-Berrozpe and colleagues (2021) highlight the importance of creating collective norms in the school to overcome violence. This collective creation of rules and standards, that set the grounds for a safe and supportive daily life in schools, is more effective if it includes in its entire process the involvement of the families and the community (Iñiguez-Berrozpe et al., 2021). This is consistent with other research that has also evidenced that the participation of the entire school community seems to be fundamental in reducing school violence

(Espelage et al., 2015). Thus, this factor seems particularly relevant for students with SEN, since they are highly vulnerable to violence in school (UNESCO, 2019).

Among the multiple variation in the terminology used to refer students with SEN, a generic term widely used in the literature for decades, include “all children who have developmental difficulties that affect: their learning; their behavioural, emotional and social development; their communication; and their ability to care for themselves and gain independence” (Lindsay, 2007, p. 3). Furthermore, students with SEN often experience more bullying, discrimination, and isolation than their peers without SEN (Turner et al., 2011). Indeed, they are also more likely to suffer incidents of physical, verbal, emotional, or sexual abuse being highly vulnerable (Malecki et al., 2020; Reiter et al., 2007). In addition, this student body might have fewer opportunities to interact with their peers in a mainstream classroom, which also increases the likelihood to be victims of school violence (Bowker et al., 2006). Since the context matters to enable or hinder students’ opportunities to learn and feel supported, creating learning environments that generate the opportunities for peer interactions seems particularly relevant for students with SEN.

In this regard, decades of research have been looking at what schools can do to foster violence free inclusive learning environments, which are defined as natural and non-restrictive contexts, where all students are granted the opportunity to interact with each other in egalitarian conditions (Schoger, 2006). For instance, when Draper and colleagues (2019) explored effective strategies to support peer interactions for students with severe disabilities in music classes in the USA, they found that activities that allowed students to work together and help each other were significantly efficient to increase positive peer interactions. Indeed, inclusive learning environments prioritise dialogue-based practices to ensure that everyone has equal opportunities to participate, and the

voices of all students are heard and considered (Donnelly et al., 2016). This happens to be crucial since a lack of peer interactions in the classroom has been pointed out as a risk factor linked to school violence (Glumbic & Zunic-Pavlovic, 2010).

These results are aligned with what Villardón-Gallego and colleagues (2023) found when systematically studying educational interventions that reduce school violence. This systematic review has reported effective programmes that: (1) are grounded on scientific evidence from successful programmes and rigorous models; (2) are integrated into the school curriculum and developed with student's participation, dialogue, and co-creation; and (3) involve community actors to adapt it to a specific context (Villardón-Gallego et al., 2023). These findings are fully aligned with the Dialogic Learning theory developed by Flecha (2000), which goes further in the field adopting a multidisciplinary theoretical approach, including the works of Vygotsky's (1978) sociocultural theory of cognitive development; Freire's (1970) dialogic action theory or Habermas' (1984) theory of communicative action, among others. More recent scientific work such as Flecha's (2022) Dialogic Society theory maintains the transformative impact of dialogue in different spheres of society. This approach has informed the development of several educational actions that have reported positive results across many diverse contexts in achieving learning gains and fostering social cohesion. By articulating seven principles, Dialogic Learning provides all children – regardless their background – with the same opportunities to engage in dialogic spaces with peers, teachers, and other volunteering adults who help them reach higher levels of thinking and understanding, that lead to personal and social transformations (García-Carrión, et al., 2020; Flecha, 2022).

These dialogue-based interventions have been defined by the INCLUD-ED: “Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education” (Flecha, 2015) project as successful educational actions (SEAs hereinafter) (Flecha, 2015). Research has

reported these SEAs promote social cohesion and foster academic success among students across the globe, including special education settings (Navarro-Mateu et al., 2021; Álvarez-Guerrero et al., 2021). There are several benefits SEAs have achieved when implemented accurately; as research has showed students have improve their interpersonal relations (García-Carrión et al., 2020) and communicative competence (Fernández-Villardón et al., 2021), among others. Within the seven successful educational actions (Flecha, 2015) identified in the INCLUD-ED project, this article focuses on the Dialogic Gatherings (DG hereinafter), that have been applied in the frame of the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts, two specific successful educational actions aiming at preventing and reducing school violence.

### **Putting Dialogic Learning to Work to Prevent and Reduce School Violence**

Educational research has provided relevant insights on how to prevent school violence using a dialogic approach (Padrós, 2014). Using a variety of texts such as literary or scientific works to open dialogues on bullying or child abuse has been a recurrent tool for deepening the understanding of bullying (Salceda et al., 2020; Williams, 2020). Moreover, it has been used to implement classroom-strategies for overcoming bullying among students of different age groups (Aubert, 2015; Rosen et al., 2023).

In this framework, Dialogic Gatherings can be implemented in the classroom to engage students in a collective construction of knowledge and meaning when they discussed a previous reading of the same text (García-Carrión et al., 2020). In DGs participants choose based on reasoning and validity arguments (Habermas, 1984) one of the greatest works in different cultural or scientific fields, such as literature, art, music, or science. Then, students read the text individually and select a piece or paragraph that appeal them for any reason to be shared later in the DG where they engage in meaningful

and critical dialogues around the previous reading. Besides the positive impacts reported by the implementation of DGs (Ruiz-Eugenio et al., 2023), as mentioned above, less research has explored its unique potential to foster protective factors to prevent violence in schools, and specially targeting children with SEN.

However, DGs can be implemented as a specific strategy within the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts, one of the successful educational actions addressed to reduce and prevent bullying. This dialogic model is characterised by using dialogue as the tool for fostering egalitarian relationships involving students, teachers, families and community members in creating rules and reaching agreements of school-wide standards for better coexistence through a dialogic process (Villarejo-Carballido et al., 2019). Particularly, the dialogic model promotes a bystander intervention among the students and the entire community to foster solidarity and protective networks in the school (Duque et al., 2021). Hence, spaces for dialogue are created with the aim of promoting a culture of protection and rejection of violence through interactions in which many diverse voices are included. Accordingly, the DGs are one of those spaces where egalitarian dialogues take place among the students, including everyone's voice in a safe and supportive environment where every single child is included.

### **Method**

A case study (Yin, 2018) was carried out to achieve an in-depth understanding of how Dialogic Gatherings might have an impact, if any, in preventing bullying, and particularly against students with SEN, as they are more vulnerable to suffer bullying (Farmer et al., 2017). Thus, this research aims to answer the following research questions:

- How can Dialogic Gatherings using research-informed texts contribute to improve peer relationships and create safe environments in an elementary school?
- To what extent, if any, this environment can protect from suffering bullying students with SEN?

The study was conducted between May and June 2022 in a school located in the Basque Country (Spain) in a low socioeconomic area. It serves students from 2 to 12 years. It is a culturally and linguistically diverse school, where over more than %39 of students are migrants and the rest come from migrant families from 28 different countries mainly from Northern and Occidental Africa, Occidental Asia, and South America.

### **Participants**

A total of fifty-one participants, including students, school staff and parents, who volunteered in the school, were involved in the study. In the DG sessions, 43 students between 10 and 12 years old (see Table 1 for more details), three mothers and one father, and two teachers participated. Students and parents were the participants in the DG, they contributed with their ideas, sharing their arguments and comment on each other's opinions, prompted by the text previously read. The teachers acted as facilitators of the discussion, taking turns ensuring the dialogic principles underlying the activity (Flecha, 2000).

**Table 1.** *Students' characteristics*

	Students without SEN		Students with SEN		Total per group	Total of students
	Female	Male	Female	Male		
<b>Group A</b>	8	11	1	2	22	43
<b>Group B</b>	8	11	1	1	21	

As the study has a special emphasis on students with SEN, more details about these participants are provided to frame their specific needs (see Table 2).

**Table 2.** *Description of students with SEN participating in the study*

Student	Group	Age	Description
Alan	A	10	He requires constant assistance from the educational support specialist due to difficulties associated with communication and dependence.
Martin	A	9	He has a personality disorder diagnose that is being treated by a psychiatrist, which makes it difficult for him to follow lessons.
Noa	A	11	She has been diagnosed with severe intellectual and physical disabilities.
Rachel	B	10	She has mild intellectual disability and communication difficulties.
Brian	B	10	He has been diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder (hereinafter, ADHD), he has mild intellectual disability and experiences severe behavioural problems in his interactions with peers.

## Data Collection

Four classroom observations were conducted during the Dialogic Gatherings (two in each group) in which students discussed the previous reading of the research-informed texts. All sessions were video recorded for a later in-depth analysis to explore dialogues about key elements that help overcoming bullying at schools, and specifically against students with SEN.

After the implementation of the DGs, five focus groups of approximately 30 minutes each were conducted, and audio recorded between May and June 2022. Four with 5 students from each group -A and B-, and one with teachers and school staff: two teachers, the special education teacher, the school counselor, and the principal. This technique enabled us to explore both individual and collective perspectives, leading to a more profound comprehension of the experience of bullying, the higher risk than students with SEN have and the factors that might protect them. They were also asked if there was something that particularly helped in the dialogic gatherings to prevent violence. Table 3 summarizes the data collection techniques and participants involved.

**Table 3.** *Data collection techniques*

Techniques	Total		Participants	
	Group A	Group B	Group A	Group B
<b>DG Observation 1</b>	1	1	24 (22 students, 1 teacher, 1 volunteer)	26 (21 students, 4 parents, 1 teacher, 1 volunteer)
<b>DG Observation 2</b>	1	1	24 (22 students, 1 teacher, 1 volunteer)	23 (21 students, 1 teacher, 1 volunteer)
<b>Student's focus group</b>	2	2	With SEN (n=3) Without SEN (n=7)	With SEN (n=2) Without SEN (n=8)
<b>Teacher's focus group</b>		1	School Principal (n=1) School Counsellor (n=1) Special Education Teacher (n=1) Teachers (n=2)	

### ***Procedure and Materials***

Prior to start the school year, in June 2021 this school was contacted as it was interested in preventing bullying or any kind of school violence. After reaching a consensus with all members of the community (students, teachers, and families) the school agreed to implement the dialogic Model and the dialogic gatherings using research-informed texts. The study was conducted in the 2021-2022 academic year and two elementary education fourth-grade classrooms (Group A and Group B) implemented the DG. These groups were selected because (a) having a higher number of conflicts among the students (b) having a higher number of students with SEN than in the rest of the classrooms.

Thus, from May to June 2022, a rigorous implementation of DG was ensured through a close collaboration between the teachers and the researchers. The DG lasted around one hour and a half. The texts used in DG were two scientific dissemination articles about bullying prevention, published in "Kaiera," a free open access online journal that publishes research-informed articles. The dissemination article read and discussed in the first session was based on the results of the study by Palikara et al. (2021) on the mediating role of school belonging in school aged children, entitled "The relationship between school sense of belonging, emotional well-being and feeling of loneliness". The second DG was an adaptation of the article 'A Friend Is a Treasure and May Help You to Face Bullying' (Navarro et al., 2018), which included examples of bullying situations.

During the gatherings, all the participants sat in a circle, so that everyone can see each other. The classroom teacher facilitated the gathering ensuring an equitable participation and a respectful environment, that values arguments and rejects power-based interventions. During the sessions, students share what appeal to them from the text

and link it to their own daily experiences, engaging in meaningful dialogues that ultimately leads them to a deeper understanding of the given text.

Students with SEN participated in the DG sessions alongside their peers. In order to ensure their equitable participation, those students had the opportunity to prepare for the gathering beforehand by reading the text in advance with the support of the special education teacher. This was an initiative of the school to support the participation of these students in the DG because they present some level of difficulties in reading skills. The preparation consisted of 2 group sessions with these students, where the assistant teacher helped them to read, underline the information they wanted to share, and assist them in drafting what they wanted to talk about during the session.

## **Ethics**

The present study was approved by the Ethics Committee of the University of Deusto (ETK-45/21-22). Informed consent was ensured before the study started, which included the right to withdraw from the study at any time without consequences. Participants' identity is protected by pseudonyms to ensure their anonymity. In terms of data protection, this study has securely stored data in an online cloud only accessible by the researchers. The data collected from the study is treated with strict confidentiality and used solely for the purposes of the study.

## **Data Analysis**

All the data collected were transcribed verbatim and analysed. Thus, inductive thematic analysis was carried out which allow us to determine themes found within our research data (Clarke & Braum, 2017). A total of four main themes were identified: (1) Raising awareness of violent behaviours; (2) Importance of reading evidence-based texts about friendship; (3) Fostering safe inclusive learning environments; (4) Sustainability of the intervention over time.

After that, the data was categorised to explore the barriers and the opportunities of the dialogic gatherings based on the two components of the Communicative Methodology: exclusionary, and transformative dimensions (Gómez et al., 2010). The first one, the exclusionary dimension, identifies the obstacles for social transformation. The second one, transformative dimension, includes the elements that overcome these barriers. Considering this transformative approach is particularly important when doing research with students with SEN, because of their vulnerability of being bullied and excluded.

## **Results**

A total of 863 utterances were analyzed. From those, 90% emerged as transformative dimensions of the dialogic gatherings and 10% reported barriers or exclusionary dimensions. Accordingly, this section is structured within these two main dimensions that include the results of the thematic analysis illustrated through participants' voices.

## **Transformative dimension**

### ***Raising awareness of violent behaviours and challenging them***

The dialogues shared in the gatherings helped students to reflect on their own behaviours and raised their awareness about violent behaviours, their consequences and the possibility to change them. In this regard, Brian, a student with ADHD and mild intellectual disability, usually misbehaved in the classroom and disturbed his peers. In the second DG, dialogues were shared about hypothetical situations when someone tries to force you to do something you do not want to do, and he raised his hand and asked the following question:

For example, someone is with me, tells me to do something I don't want to do...  
What can I do? I think I did something wrong, and I regret it. I have also realised that I don't like being told what to do... (Brian, DG 2, group B)

Later, in the focus group Brian shared he wanted to improve his own attitude, as he realised after the DG that his peers with violent attitudes were influencing and shaping his behaviour. Also, Brian's mother expressed in one of the DG her concerns about children's mental health when they misbehave, and she told the students they have to behave appropriately at school with their peers. The following dialogue illustrates how Brian reflected about his own attitude and the behaviours of colleagues from whom he was receiving pressure to do things he didn't like. In this sense, his classmates Mike, and Ethan, encouraged him to change his attitude to release himself from such pressures.

Brian (student with SEN): Some of those who misbehave to be funny, they make other people follow them and for example. I have done it and I keep... Sometimes

I misbehave and I follow them around, and I don't know how not to follow them around because they only talk nonsense... And after the DG I want to improve my attitude, I want to change, I don't want to keep misbehaving.

Mike: I can tell you that those who have driven you to misbehave, don't listen to them, because they won't help you to be better.

Ethan: Brian, you... Even if they made you misbehave, try not to have that attitude. I know you have got used to having that attitude but try to get rid of it. I know, it's very difficult, when you get used to something it's very difficult to change it... But at least try! And if you can't... At least you have tried! (Students, group B)

After these dialogues, Brian stayed in silence for a few seconds and answered to Mike and Ethan saying he will change his attitude, respecting others and letting them participate in the sessions without interrupting them.

Well... I'm going to try it; Now I understand that I need to change my attitude and I will. If I don't change it some people are going to get angry with me, and if I continue misbehaving, my classmates won't be able to participate in the sessions. (Brian, student, group B)

Also, students reported that the DG have helped them to be more aware of who is their friend and who has violent behaviours towards them, so they do not consider this attitude as desirable when choosing with whom they want to establish their friendships.

Amber: I have friends, but they are not my friends, because they misbehave and have violent behaviours. That's why I don't want to be with them, I don't like it. That's why they are not my friends.

Sophia: I have good friends who help me in general, who help me to do my work... and when I'm sad they come to me and ask me if I'm fine.

Researcher: And who wouldn't be your friend Sophia?

Sophia: Well, they wouldn't be my friends if they hit me, if they treat me badly, if they behave badly... like... if they hurt me. (Students, group A)

### ***The importance of reading research-informed texts about friendship***

It was also identified that reading texts that reported scientific evidence about school violence during the DG sessions supported some students to improve their behaviour. In the case of Amber, a girl from group A, she mentions that it has been very significant to read this type of text, as it has helped her to better identify how aggressors behave and that she has perceived how some of her peers also started acting differently after participating in DG.

When we started to read Kaiera's texts in the DG, some people started to behave better when they read them. Because I think, in my opinion, they saw the aggressor's behaviour and they didn't want to be like those aggressors. (Amber, group A)

Also, during the DG sessions, students shared discussions about their daily experiences at school, recognising that some of the behaviours they observed in the characters in an illustration resembled their own attitudes. Anthony shares that he has

helped in that situation, and Martin replies that it was him he helped, and that helping a friend for him had meant him realising what it meant to be a good friend.

Researcher: Look, in this image you can see a playground and how someone is reporting when they see that a group is bullying someone ((points the picture)).

Anthony: I have seen myself in that situation ((referring to a scene in the illustration where a student is mocking another one)) and I have helped.

Researcher: That's great, Martin has something to add.

Martin: That's true, he has helped and comforted me. Now I know that to help a friend means to be a true friend. (DG 2, group A)

In that session, the teacher added that this idea seemed very important to her, and another student, Gemma, replied to her, being a good friend meant being treated well and not letting others hurt you. Julia responded that the text highlights the importance of having good friends who help you getting over bullying.

Group A teacher: Yes, I have also seen that and think it is so important to give support.

Researcher: Definitely, Gemma.

Gemma: I also like it when they are with me and treat me well. A friend is someone who listens to you and doesn't leave you alone when they pick on you.

Researcher: ((Assents)) Julia.

Julia: As the text says it's super important to have good friends who help you end bullying. (DG 2, group A)

Finally, when students were asked in the focus group if anything had been done during the academic year had increased their sense of being safe in the school, two of the students, Amber and Sophia answered that the DG helped them to feel safer, highlighting that evidence-based text provided them with relevant information to better understand friendship.

Researcher: Is there anything that has made you feel safer in the school during this school year?

Amber and Sophia: The Dialogic Gatherings.

Researcher: And what do you think is the most remarkable about them?

Sophia: Well, the texts like the one about violent behaviour and the other one about friendship.

Amber: Now after reading the texts, we know better who our friend is and who is not. (FG students, group A)

### ***Fostering a safe and inclusive learning environment***

Students underline that they have learned that friendship can prevent bullying by reading and sharing the article of Navarro et al. (2018) about friendship, which made them reconsider the definition of what it means to be a true friend. This also helped bullying prevention, as the text provides them with science-based actions that help to overcome violence in school. In this line, when the students of group A were asked during the focus group if they feel safer at the school after the DG, they answered that now they all feel safer because they know that their friends will protect them if something happens.

Researcher: So, after the DG do you feel safer at school?

All: Yes.

Researcher: And why?

Amber: Because now after talking about this we know that when you have friends, they help you not to suffer aggression or abuse, because as it says in the text: "a friend is a treasure that helps you to prevent bullying" and we are better friends now. (Focus group students, group A)

This student, Amber, who is seated in class next to Noa, also underlined that after participating in DG, what they have learned is that being alone increases the risk of suffering bullying, and now they know that if they want to combat bullying, they need to address this issue. Having this in mind, Amber, Sophia, and Anthony, students without SEN who took part in the focus group, reported that after the DG sessions they and other peers began to play with Noa, a student with SEN that was excluded regularly before the implementation:

Amber: Noa (student with SEN) she was always alone, but then we started to understand that you have to play with everyone and not leave someone alone. So, some people started to play with her!

Sophia: I started to play with her too!

Anthony: Me too! (Focus group, students, group A)

In the case of Noa, she had previously reported that she did not have any friends at school, and after the DG sessions other pupils noticed this and started interacting with her in class and in the playground. Teacher from group A shared in the focus group that the implementation of DG has helped to overcome isolation in the school context:

I think that to prevent violence it is important to say that what happens to you happens to everyone and that everyone is not an isolated individual, but that we are all one. We are group A, and that's it! That was so important. (Classroom teacher, Group A)

Students were also more aware of the specific needs of other peers with SEN, such as the possible limitations in verbal or social skills. The teacher comments on the case of Martin, a pupil who had self-harming behaviours by hitting his head against the walls when he was alone in the playground. She says that when she told him to stop, he did not, but when his peers told him to go with them, he listened and immediately stopped hurting himself. Since Martin's classmates knew about the importance of including everyone through the DG, this situation changed and now it does not happen because he is no longer alone.

At the beginning of the school year, Martin (student with SEN) usually was all alone during the playground and all the time was banging his head against the walls, and no matter how many times I told him to get off, he wouldn't get off. Now he never does it because he is never alone. Sometimes, he tries to isolate himself, and when I try to speak, he doesn't listen to me. But if someone else from the classroom goes, he immediately pays attention to them. (Classroom teacher, group A)

Rachel's case is worth to mention, as an outstanding case of a student with SEN that showed that being involved in the dialogic gatherings helped her to enhance her sense of belonging and foster her participation in school. Rachel had communication difficulties that prevented her from participating in regular classroom activities but in the DG, she

voluntarily raised her hand to read and comment on the paragraph she had selected, expressing her opinion on it. The special education teacher in that moment reported that was the first time she had participated in class. As we can see in the quote, Rachel's intervention triggered further discussions because another student responded to her idea by agreeing with her statement:

Rachel: Bullying is a form of aggression, which means it's behaviour that is used to hurt someone." It's a behaviour that is used to harm someone because I believe hurting someone is wrong, and bullying is also wrong because the victim suffers.

Laia: I have chosen the same paragraph because there are some who don't realize that harm can be done just with words... and I also liked what Rachel said. (DG 2, group B)

Teacher from group B also reported that Rachel has improved in terms of socialisation after the DG as she has started to participate in the class. She explains how Rachel, through this text and the dialogues shared, learnt that the risk of suffering bullying increases with loneliness and this was a crucial realisation since she usually self-isolated. Participating in the DG opened her the door to participate and to feel more included, breaking the dangerous walls of solitude.

There is a student, Rachel (Student with SEN), who joined us last year and usually spent time with two students, but this year those students have left, and she doesn't want to socialise anymore. It is true that in the last DG we did, when we read about "if you isolate yourself, you are more at risk of being bullied", it made an impact on her, and she spent a couple of weeks talking more with everyone. In class I also

started to notice that she was there, because she was always quiet, and then it was like "I'm listening to your voice! (Classroom teacher, group B)

## **Exclusionary Dimension**

### ***Sustainability of the intervention over time***

Teachers reported the limitations they encounter to maintain the gains observed during the DGs overtime. That is, some students benefitted from being involve in the gatherings, and that opened new possibilities for participation and socialisation, such as the case of Rachel, as reported by the special education teacher:

I think that for Rachel (Student with SEN), DG have opened a door for her to interact with other children. It took a while for her to understand the text, but when she read that if she isolated herself, she could be bullied, she was the one who wanted to socialise. (Special education teacher)

However, she also acknowledged that Rachel did not continue socialising after the gatherings were over.

But after two weeks she was isolating herself again. That's why I think that if we had continued with the DG, these impacts would not have been lost. (Special education teacher)

Hence, the special education teacher suggests that extending the DG during the entire school year would enlarge its benefits and argues that if the intervention had continued, these benefits could have been maintained.

## Discussion

Results reveal that Dialogic Gatherings had a positive impact among students in different dimensions. Firstly, by promoting the creation of a safe and inclusive learning environment in which students can share their thoughts and feelings about issues related to school violence. Previous research shows how dialogic interventions for violence prevention can generate the adequate climate to improve social cohesion in schools (Oliver, 2014). Through DG, we have seen how students with and without SEN started to communicate effectively, creating new relationships with their peers, and taking care of most vulnerable ones, which is essential for preventing violence in the school context (Dunn, 2004). Through dialogues shared in DG students have also learned to respect and appreciate differences among their peers, which can lead to a more inclusive and comprehensive school environment (García-Carrión et al., 2018).

Secondly, there has been an improvement in reducing the attractiveness of violent behaviours. This, in turn, has increased the greater appreciation of positive behaviours, leading students to prefer or prioritise friendships free of violence. These results feed previous research about the effectiveness of Dialogic Gatherings in the prevention of gender violence among girls with intellectual disabilities (Rodrigues et al., 2021). Indeed, dialogues about the importance of not letting anyone behind and friendship were particularly relevant results of DG, as those make students be more aware of the key role everyone holds in ensuring an inclusive and violence-free environments at school. Also, sharing their thoughts, experiences, and beliefs on a particular reading under the dialogic conditions of the DG facilitates the participation of students with SEN, which bridges relationships with their peers without SEN. These kinds of relationships have proven to act as a protective factor to counteract school violence (Farmer et al., 2016).

Thirdly, DG have offered the participants the opportunity not only to read high-quality research-informed texts, but also to make students reflect about their own daily experiences and relationships, leading them to choose non-violent friends. Through the dialogues developed during the Dialogic Gatherings and the focus groups, students with and without SEN have developed strategies to distinguish between those who are their friends and those who are not, by reflecting on how their peers treated them and vice versa. It also has helped students with SEN to reflect about their own behaviour, which opens new possibilities to prevent conflicts and to autoregulate themselves, which is essential for human development (Vallotton & Ayoub, 2011). This is consistent with the preventive socialization theory that raises awareness about the link between violent actions and attractiveness, unveiling violent models in society and eliminating their appeal (Valls et al., 2008).

### **Limitations and future research**

Although this is a highly relevant topic that has been little studied so far, the implementation of DG in mainstream elementary education has shown promising results in overcoming and preventing bullying. The study acknowledges some limitations: on the one hand, the number of participants and the sessions carried out were limited, and even if the results are promising, they cannot be generalised. It has also been noted that the positive impacts on students with SEN was sustained over the period during which the DG were carried out. Also, future research could include playground observations, in addition to DG observations, by a pre-post design to better inform the possible changes in students' relationships. Also, it may be studied how the sustainability of this action over time would benefit students with and without SEN. Finally, it will also be valuable

to explore the transferability of DG to other contexts and settings such as special education, and how it can be adapted to meet the needs of more diverse students.

### **Conclusion**

The findings from this study suggest that Dialogic Gatherings (DG) have had a positive impact on students generating safe inclusive learning environments in a mainstream school, and resulting in a benefiting students with SEN. The DG, as a Successful Educational Action, created and structured an inclusive space where students shared their experiences and engaged in critical readings, reflections, and discussions on important issues in addressing bullying such as friendship as a protective factor and bullying. After the intervention, students have reported feeling safer and more supported in the school environment. Overall, DG fostered a greater sense of belonging to school and redefined the concept of friendship to exclude all kinds of violence from it. In addition, this inclusive learning environment raised awareness of the situation of loneliness some students with SEN were experiencing and helped in self-harm prevention by generating support networks. Also, participants of this study understood the importance of standing up for those who are particularly vulnerable, such as students with SEN and fostered positive peer-interactions towards students that were usually left apart. Furthermore, DG have opened the door to greater empathy towards students with SEN, so that they do not feel alone at school.

In summary, DG about friendship have had a positive impact on students with and without SEN, helping them to develop greater understanding of what friendship means, reducing the appeal of violent behaviours, raising awareness about bullying, and advancing toward more inclusive school environments. These findings present promising results to enhance safe, supportive, and inclusive learning environments in mainstream schools, and to ensure quality education for all.

## References

- Álvarez-Guerrero, G., López de Aguilera, A., Racionero-Plaza, S., & Flores-Moncada, L. G. (2021). Beyond the school walls: Keeping interactive learning environments alive in confinement for students in special education. *Frontiers in Psychology*, *12*, 662646. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662646>
- Annerbäck, E.M., Sahlqvist, L., & Wingren, G. (2014). A cross-sectional study of victimisation of bullying among schoolchildren in Sweden: Background factors and self-reported health complaints. *Scandinavian Journal of Public Health*, *42*(3), 270-277. <https://doi.org/10.1177/1403494813514142>
- Anti-Bullying Alliance. (2016). *Bullying and Wellbeing: Report from Stage 1 of data collection*. Anti-Bullying Alliance. Retrieved July 15, 2023, from <https://bit.ly/3I58xh2>
- Aubert, A. (2015). Amaya: Dialogic literary gatherings evoking passion for learning and a transformation of the relationships of a Roma girl with her classmates. *Qualitative Inquiry*, *21*(10), 858-864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>
- Bowker, J. C. W., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce & Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, *52*(4), 671–693. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0000>
- Buslón, N., Gairal, R., León, S., Padrós, M., & Reale, E. (2020). The scientific self-literacy of ordinary people: Scientific Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, *26*(8-9), 977-982. <https://doi.org/10.1177/1077800420938725>

- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Donnelly, V., Murchú, F. Ó., & Thies, W. (2016). Addressing the Challenges of Raising Achievement for All. In A. Watkins, & C. Meijer (Eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap* (pp. 181-205). Emerald Group Publishing Limited.
- Draper, E.A., Brown, L.S., & Jellison, J.A. (2019). Peer-interaction strategies: Fostering positive experiences for students with severe disabilities in inclusive music classes. *Applications of Research in Music Education*, 37(3), 28–35. <https://doi.org/10.1177/8755123318820401>
- Dunn J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Blackwell.
- Duque, E., Carbonell, S., de Botton, L., y Roca-Campos, E. (2021). Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts. *Frontiers in Psychology*, 12, 662831. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662831>.
- Espelage, D.L., Rose, C.A., y Polanin, J.R. (2015). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299-311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
- Farmer, T.W., Sutherland, K.S., Talbott, E., Brooks, D., Norwalk, K., & Huneke, M. (2016). Special educators as intervention specialists: Dynamic systems and the complexity of intensifying intervention for students with emotional and

- behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(3), 173–186. <https://doi.org/10.1177/1063426616650166>.
- Farmer, V. L., Williams, S. M., Mann, J. I., Schofield, G., McPhee, J. C., & Taylor, R. W. (2017). Change of school playground environment on bullying: A randomized controlled trial. *Pediatrics*, 139(5), e20163072. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-3072>
- Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar, P., & Tellado, I. (2021). Enhancing Literacy and Communicative Skills of Students with Disabilities in Special Schools Through Dialogic Literary Gatherings. *Frontiers in Psychology*, 12, 1275. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662639>
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha, R. (2022). *The Dialogic Society: the sociology scientists and citizens like and use*. Hipatia Press
- Freire, P. (1970). *Cultural action for freedom*. Harvard Educational Review.
- García-Carrión, R., Molina, S. & Roca-Campos, E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students with Disabilities in Special Schools. *Frontiers in Psychology*, 9, 1744. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>.

- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships with a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8–9), 996–1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- Glumbic, N. y Zunic-Pavlovic, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2784-2788. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.415>
- Gómez, A., Racionero-Plaza, S., & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17–43. <https://doi.org/10.1525/irqr.2010.3.1.17>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Beacon Press.
- Iñiguez-Berrozpe, T., Orejudo-Hernández, S., Ruiz-Eugenio, L., & Elboj-Saso, C. (2021). School networks of positive relationships, attitudes against violence, and prevention of relational bullying in victim, bystander, and aggressor agents. *Journal of School Violence*, 20(2), 212-227.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- López de Aguilera, G., Torras-Gómez, E., García-Carrión, R., & Flecha, R. (2020). The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings. *Language and Education*, 34(6), 583-598. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>

- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T. J., & Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal of School Psychology, 78*, 115–132. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.002>.
- Morlà-Folch, T., Davis, A. I. R., Cuxart, M. P., & Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review, 37*, 100482. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>
- Navarro-Mateu, D, Gómez-Domínguez, T., Padrós Cuxart, M. & Roca-Campos, E. (2021). Dialogic Learning Environments That Enhance Instrumental Learning and Inclusion of Students with Special Needs in Secondary Education. *Frontiers in Psychology, 12*, 662650. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662650>
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2018). A Friend Is a Treasure and May Help You to Face Bullying. *Frontiers for Young Minds, 6*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.3389/frym.2018.00014>
- O'Moore, M., & McGuire, L. (2021) Disablist Bullying. In: Smith, P.K., & O'Higgins, N.J. (Eds.) *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention*. Wiley Blackwell.
- O'Moore, M., & McGuire, L. (2021). Disablist Bullying. In P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (Volume 1, pp.342-360). Wiley Blackwell.

- Oliver, E. (2014). Zero Violence since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908. <https://doi.org/10.1177/1077800414537215>.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We can Do*. Blackwell.
- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922. <https://doi.org/10.1177/1077800414537217>
- Palikara, O., Castro-Kemp, S., Gaona, C., & Eirinaki, V. (2021) The mediating role of school belonging in the relationship between socioemotional well-being and loneliness in primary school age children. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 24-34, <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1882270>
- Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and developmental disabilities*, 45(3), 174-181. [https://doi.org/10.1352/1934-9556\(2007\)45\[174:BASESW\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/1934-9556(2007)45[174:BASESW]2.0.CO;2)
- Repo, L., & Sajaniemi, N. (2014). Bystanders' roles and children with special educational needs in bullying situations among preschool-aged children. *Early Years*, 35(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.953917>
- Ríos-González, O., Puigvert, L., Sanvicén, P., & Aubert, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive

- behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157–169. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>.
- Rodrigues, R., Soler-Gallart, M., Marini, F., & Natividad-Sancho, L. (2021). Dialogic feminist gathering and the prevention of gender violence in girls with intellectual disabilities. *Frontiers in psychology*, 12, 662241. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662241>
- Rosen, L. H., Scott, S. R., & Higgins, M. G. (2023). Books and Bullies: Responses to Bullying in Preschool Students. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00171-z>
- Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review*, 39, 100534, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534>
- Salceda, M., Vidu, A., Aubert, A., & Roca, E. (2020). Dialogic feminist gatherings: Impact of the preventive socialization of gender-based violence on adolescent girls in out-of-home care. *Social Sciences*, 9(8), 138. <https://doi.org/10.3390/socsci9080138>
- Schoger, K. D. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(6), 3.
- Sentenac, M., Gavin, A., Gabhainn, S. N., Molcho, M., Due, P., Ravens-Sieberer, U., de Matos, M. G., Malkowska-Szkutnik, A., Gobina, I., Vollebergh, W., Arnaud, C.,

- & Godeau, E. (2013). Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries. *The European Journal of Public Health, 23*(3), 421-426. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cks073>
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*, 239–268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Soler-Gallart, M., & Flecha, R. (2022). Researchers' Perceptions about methodological innovations in research oriented to social impact: Citizen evaluation of social impact. *International Journal of Qualitative Methods, 21*, 16094069211067654. <https://doi.org/10.1177/16094069211067654>
- Turner, H.A., Vanderminden, J., Finkelhor, D., Hamby, S., & Shattuck, A. (2011). Disability and victimization in a national sample of children and youth. *Child Maltreatment, 16*(4), 275-286. <https://doi.org/10.1177/1077559511427178>.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. Retrieved July 15, 2023, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved from: [bit.ly/42ImdpF](https://bit.ly/42ImdpF)
- Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 169-181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.002>

- Valls, R., Puigvert, L., & Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers: Socialization and prevention. *Violence Against Women, 14*(7), 759-785. <https://doi.org/10.1177/1077801208320365>
- Villardón-Gallego, L., García-Cid, A., Estévez, A., & García-Carrión, R. (2023). Early Educational Interventions to Prevent Gender-Based Violence: A Systematic Review. *Healthcare, 11*(1), 152. <https://doi.org/10.3390/healthcare11010142>
- Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(6), 918. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press
- Williams, K. (2020). What imaginative literature can teach us about bullying. *International journal of bullying prevention, 2*(3), 170-179. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00077-0>
- World Health Organization (WHO). (2020, June 18). *Global status report on preventing violence against children 2020*. World Health Organization. Retrieved July 15, 2023, from <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications Design and Methods (6th ed.)*. Sage.

### **5.3. Estudio 3. Desarrollo de la Competencia Social en Actuaciones Educativas de Éxito: Factor Protector de la Violencia Escolar hacia el Alumnado con NEE**

#### ***Resumen***

El alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a menudo enfrenta desafíos en su integración y relaciones sociales en la escuela, lo que los hace más susceptibles a la violencia escolar. Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) han demostrado mejorar la cohesión social, sin embargo, su impacto en la competencia social del alumnado con NEE no se ha explorado en profundidad. Este estudio tiene como objetivo conocer si hay una mejora en la competencia social del alumnado con NEE a través de la participación en espacios dialógicos. Para ello, se utiliza un diseño metodológico mixto que incluye datos cuantitativos recogidos a través de la escala SSBS-2, así como datos cualitativos obtenidos en las observaciones de aula y notas de campo. Los resultados indican que tras la participación en AEE el alumnado con NEE ha mejorado significativamente las relaciones entre iguales, el autocontrol y el comportamiento académico. Finalmente, se discuten los resultados a la luz de la literatura previa, incluyendo las implicaciones para la práctica.

***Palabras clave:*** Necesidades Educativas Especiales; Entornos Interactivos de Aprendizaje; Conducta Social; Prevención de la Violencia; Métodos Mixtos

### **Study 3. Developing Social Skills through Successful Educational Actions: A Protective Factor for School Violence against Students with SEN**

#### *Summary*

Students with Special Educational Needs (SEN) may encounter difficulties in their integration and social relations at school, which makes them more vulnerable to school violence. In this sense, Successful Educational Actions (SEA) are presented as those Interactive Learning Environments that manage to generate safe and inclusive environments for all, fostering solidarity and protection among all students. While there are studies that present these interventions as appropriate for fostering social competence, their potential for students with SEN has not been explored in depth. Therefore, this study aims to find out whether there is an improvement in the social competence of students with SEN through participation in dialogic spaces. For this purpose, a mixed methodological design is used that includes quantitative data collected through the SSBS-2 scale, as well as qualitative data obtained from classroom observations and field notes. The results indicate that following participation in ESL, students with SEN have significantly improved peer relations, self-control and academic behaviour. Finally, the results are discussed in the light of previous literature, including implications for practice.

**Keywords:** Special Educational Needs; Successful Educational Actions; Social Behaviour; Violence Prevention; Mixed Methods; Social Behaviour; Violence Prevention.

## ***Introducción***

Las consecuencias de sufrir bullying a lo largo de la vida, son una cuestión altamente preocupante. El metaanálisis realizado por Ttofi y colegas (2011) demuestra que las víctimas de acoso escolar tienen un mayor riesgo de desarrollar depresión, llegando la tasa de incidencia hasta 36 años después de haberlo sufrido. Además, la investigación ha evidenciado otros efectos negativos en quienes son víctimas de acoso escolar en su rendimiento escolar (Al-Raqquad et al., 2017), así como en su salud y bienestar (Rigby, 2003). Esta vulnerabilidad es mayor en el alumnado con trastornos emocionales o algún tipo de discapacidad, siendo uno de cada cinco víctima de bullying y sufriendo sus consecuencias negativas (Blake et al., 2012). Esto puede deberse a la falta de integración social del alumnado con NEE, así como por déficits en el procesamiento de la información o académicos (Rose et al., 2009).

En este sentido, el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en el aula es imprescindible para evitar la victimización hacia el alumnado con NEE (Guralnick, 2010). Investigaciones previas en este sentido indican que, si el alumnado con NEE se desarrolla en ambientes en los que se promueven las habilidades sociales y la comunicación, se podrían evitar experiencias adversas (Rose y Gage, 2017). Así, este estudio pretende investigar en qué medida la participación del alumnado con NEE en entornos que favorecen interacciones de calidad entre el alumnado pueden favorecer el desarrollo de la competencia social, entendiéndolo como un factor protector del acoso escolar y sus consecuencias negativas.

### ***La competencia social como factor protector de la violencia escolar***

Uno de los factores protectores de la violencia escolar hacia el alumnado con NEE identificado en la literatura científica es el desarrollo de habilidades sociales, o

competencia social, a través de fomentar la interacción entre todo el alumnado (Schoger, 2006). Las habilidades sociales se desarrollan cuando se interactúa con otras personas y reflejan comportamientos específicos que una persona presenta para desempeñar de manera competente una actividad que requiere de interacción social (Berndt y Ladd, 1989). En este sentido, diversos estudios han demostrado que, cuando las oportunidades de interacción social dentro del aula aumentan, el alumnado con NEE logra una mejora de las habilidades sociales y relacionales (Schnitzer et al., 2007; Schoger, 2006). De esta forma, el alumnado puede ir desarrollando la competencia social, que tal como la investigación ha evidenciado puede contribuir a prevenir la agresión y la violencia (Frey et al., 2000). Es importante comprender que quienes presentan problemas de conducta a menudo carecen de las habilidades sociales y emocionales fundamentales que son necesarias para tener éxito en la escuela (Wentzel y Wigfield, 1998), pero a su vez es posible aprenderlas y reducir el riesgo de comportamientos agresivos (Frey et al., 2000).

Así, en la medida que el alumnado adquiere una mayor competencia social se incrementa el ajuste social manifestando una conducta prosocial que consiste en actuar de manera solidaria, cooperativa y servicial con los demás, incluyendo conductas como el compartir, consolar, guiar, proteger y defender (Wentzel, 2015). Este comportamiento está estrechamente vinculado a la amistad y las interacciones positivas hacia los demás (Padilla-Walker et al., 2015). En este sentido, un estudio longitudinal sobre la conducta prosocial con alumnado en edad escolar refleja cómo ésta se asocia positivamente con la empatía (Eisenberg et al., 2002), la cual se caracteriza por una mayor capacidad para percibir y comprender las emociones de los demás. Asimismo, se ha identificado que, a mayor conducta prosocial, menor probabilidad de perpetración de acoso (Olweus, 1993), agresión y comportamiento antisocial en la adolescencia y la edad adulta (Björkqvist et al., 2000), por lo que se considera un factor protector de la violencia escolar (Chaparro y

Grusec, 2016). Por su parte, Merrell (2019) define la competencia social en tres dimensiones: (1) las relaciones entre iguales; (2) el autocontrol; y (3) la conducta académica, en las que se profundizará más adelante. Diversas investigaciones han profundizado en las implicaciones que tienen estos aspectos de la competencia social para la prevención o riesgo de victimización entre el alumnado con NEE, tal y como se presentan a continuación.

En cuanto a las relaciones entre iguales, el hecho de presentar limitaciones para desenvolverse en el ámbito social puede dificultar la aceptación por parte de sus iguales, siendo este uno de los principales factores que contribuye a aumentar la probabilidad de que el alumnado con NEE sufra acoso escolar (Twyman et al. 2010). También, esta posible limitación en las habilidades sociales dificulta que entablen amistades en la escuela (Baker y Donnelly, 2001). Esta dificultad, si bien no es exclusiva del alumnado con NEE, supone un riesgo para aquellos y aquellas que no cuenten con una red de apoyo sólida (Mamas et al., 2019), lo cual les sitúa en una posición más vulnerable frente al bullying (Bowker et al., 2006).

En cuanto al autocontrol, resulta especialmente importante controlar los factores de ajuste social como el control de la ira y la agresión, el cumplimiento de las normas, las expectativas sociales y las habilidades interpersonales, para así reducir el riesgo de victimización entre el alumnado que tiene algún tipo de necesidad educativa especial (Yuen et al., 2006). Johnson y colegas (2002) mencionan en su estudio llevado a cabo con alumnado con problemas de conducta y emocionales, hiperactividad y problemas de relación interpersonal que el profesorado percibía que este alumnado tenía mayor riesgo de victimización.

Sobre la conducta académica, un estudio llevado a cabo con 79 niños y 62 niñas, entre los 11 y los 12 años evidenciaba cómo las habilidades sociales se relacionan

positivamente con las habilidades de aprendizaje, pero negativamente con la victimización (Kaukiainen et al., 2002). Rose et al. (2011) señalan que, el hecho de que el alumnado con NEE participe menos en el aula con sus pares incrementa el riesgo de victimización. Por tanto, el desarrollo de habilidades sociales podría actuar como factor protector que redujese la vulnerabilidad del alumnado con NEE (Rose y Monda-Amaya, 2012).

### ***Entornos Interactivos de Aprendizaje para el desarrollo académico y social***

Décadas de investigación han mostrado que la interacción social es clave para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de todo el alumnado (García-Carrión et al., 2020). En este sentido, la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotsky (1978) explica que estos procesos son resultado de las interacciones sociales mediadas por el lenguaje. Por tanto, entornos escolares coherentes con el desarrollo humano favorecen la creación de oportunidades para desarrollar las habilidades sociales del alumnado con discapacidad (Llewellyn, 2000). Según Bruner (1996), favorecer intervenciones en el aula que impliquen el diálogo y la colaboración cobra una gran importancia en el aprendizaje, ya que el trabajo colaborativo une el plano individual y el colectivo, haciendo que todo el alumnado, incluyendo aquel con NEE, pueda participar. Por ello, llevar a cabo intervenciones que generen mayor interacción entre el alumnado hace que mejoren las habilidades sociales y el sentido de pertenencia al grupo del alumnado con NEE (Hong et al., 2017).

El desarrollo de las habilidades sociales, a su vez, ha demostrado tener un impacto en el logro académicos y el bienestar del alumnado (Goodenow, 1993) lo que es de suma importancia a la hora de trabajar con alumnado con algún tipo de discapacidad. Estudios como el de Hand y colegas (2013) han resaltado que cuando el alumnado con NEE

participa en espacios dialógicos en los que se trabaja la argumentación, logra mejorar el rendimiento en el vocabulario, la lectura y escritura. Según el estudio de Snow (2014) un entorno escolar en el que hay un alto número de interacciones dialógicas mejora el desarrollo del lenguaje. En este sentido, el profesorado tiene un papel fundamental como facilitador de la participación del alumnado con NEE, ya que puede promover la participación de todo el alumnado dentro del aula para mejorar su desarrollo social (Ritchhart et al., 2011).

En ocasiones, el profesorado puede dificultar que se den estas interacciones, partiendo de esquemas de comunicación unilateral con el alumnado en las que no todo el alumnado puede participar, como por ejemplo el patrón IRE (Initiation-Response-Evaluation) (Mercer y Howe, 2012). Por su parte, García-Carrión et al. (2018) proponen que generar Entornos Interactivos de Aprendizaje en los que el alumnado con NEE tenga oportunidades de aprendizaje de alta calidad puede desempeñar un papel crucial en la promoción de la inclusión educativa y social de todo el alumnado. En esta línea, los Entornos Interactivos de Aprendizaje se consideran entornos educativos inclusivos en los que la diversidad que aporta todo el alumnado permite interacciones de aprendizaje valiosas y variadas (Molina et al., 2021).

Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) (Flecha, 2015), han sido reconocidas y avaladas por la comunidad científica internacional, son consideradas Entornos Interactivos de Aprendizaje que han logrado mejorar los resultados de todo el alumnado en contextos muy diversos. Las AEE fueron identificadas por el proyecto europeo INCLUD-ED y se definen como aquellas actuaciones que logran mejorar la cohesión social y logran el éxito académico (Flecha, 2015), ejemplo de ello son los Grupos Interactivos, las Tertulias Dialógicas, que se explicarán a continuación.

**Grupos Interactivos (GI):** los GI son una forma de organización del aula caracterizada por agrupar al alumnado en pequeños grupos heterogéneos de unas 5 personas para trabajar alrededor de una tarea curricular a través de la dinamización de un adulto, quien se encarga de facilitar las interacciones entre el alumnado promoviendo la ayuda mutua y la colaboración (García-Carrión y Díez-Palomar, 2015; Valls y Kyriakides, 2013). En este caso, se observaron dos grupos interactivos de matemáticas y dos de euskera, en los que participaban como voluntarios y voluntarias miembros de la comunidad educativa. En estos grupos se trabajaban actividades de aprendizaje instrumental y el alumnado con NEE tenía las mismas actividades que el resto de sus compañeros y compañeras, es decir, todos y todas trabajaban con el mismo material.

**Tertulias Dialógicas (TD):** las TD consisten, en primer lugar, en que el profesorado y alumnado acuerde un texto y se vaya leyendo de forma fragmentada previamente a cada sesión. Esta lectura se realiza individualmente o con ayuda. Tras ello, el alumnado señala aquello que le ha resultado interesante y desea comentar durante la tertulia. Durante el desarrollo de la TD, el alumnado se reúne en círculo, y hay una persona que se encarga de dinamizar las interacciones asegurando que se respetan los turnos de palabra cuando los participantes levantan la mano para realizar una intervención, y dando prioridad a aquellas personas que han intervenido menos (García-Carrión et al., 2016). En el caso del alumnado con NEE, en el centro al que se refiere este estudio se contó con apoyo para preparar el texto.

**Modelo Dialógico:** este modelo se centra en la creación de espacios de diálogo para la comunidad, para generar interacciones que ayuden a crear una escuela libre de violencia (Padrós, 2014) y así promover el rechazo de la violencia escolar. Como parte de este modelo, se celebran asambleas que siguen la misma base dialógica, en las que se dialoga para poner el foco en ayudar a la víctima y quitar atractivo al comportamiento

violento. Esto facilita una socialización preventiva de la violencia (Puigvert, 2014). Estas sesiones eran coordinadas por las tutoras de aula y la participación del alumnado se daba siguiendo los mismos criterios de participación que en las tertulias, de manera que todo el alumnado pueda intervenir. Una característica propia de estos entornos es la promoción de relaciones que prioricen valores como la solidaridad, el apoyo entre iguales y la amistad, los cuales han sido identificados como factores clave en la prevención del bullying (Aubert, 2015). Sin embargo, se ha explorado menos el potencial de las Actuaciones Educativas de Éxito en la promoción de las habilidades sociales, y, en consecuencia, de la conducta social, como factor protector de la violencia escolar hacia el alumnado con NEE.

Estas actuaciones se basan en la concepción del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 2000) que considera aportaciones como la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo de Vygotsky (1978), la teoría dialógica de Freire (1970) y la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984), entre otras, y se basa en la teoría de la sociedad dialógica (Flecha, 2022) que ha sido la que ha orientado los criterios de cocreación e impacto social de Horizon Europe. La investigación ha demostrado que estas AEE contribuyen a creación de contextos de aprendizaje dialógicos inclusivos que benefician al alumnado más vulnerable, incluyendo aquel con NEE (García-Carrión et al., 2018).

### ***Metodología***

Se ha realizado un estudio de caso entendido como “una investigación empírica que estudia un fenómeno en profundidad y dentro de su contexto real” (Yin, 2018, p. 16). En concreto, este estudio de caso se centra en conocer en profundidad el desarrollo de la competencia social del alumnado con NEE que participa en tres Entornos Interactivos de Aprendizaje, que se describen en la sección anterior. Para ello, el estudio se centró en tres

alumnos y dos alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que participan en estos entornos junto al resto de sus compañeros y compañeras del aula.

Para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos: (1) conocer si participar en las AEE tiene un impacto en las relaciones entre iguales del alumnado; (2) identificar si el autocontrol del alumnado con NEE mejora y (3) analizar si hay algún cambio en la conducta académica del alumnado con NEE. Para abordar estos objetivos se propuso un diseño de métodos mixtos (Creswell, 2015) el cual permite recoger y analizar datos de múltiples fuentes en un único estudio, ayudando a unir la investigación cuantitativa y cualitativa para hacer frente a las posibles lagunas que pueden aparecer al utilizar un único método de investigación (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

### **Contexto**

El estudio se llevó a cabo de enero a junio de 2022 en una escuela pública de educación infantil y primaria situada en una zona urbana de bajo nivel socioeconómico del País Vasco, España. El alumnado que acude a este centro es diverso en términos de multiculturalidad y diversidad funcional, ya que se trata de una escuela con un planteamiento inclusivo en el que se da respuesta a las necesidades educativas de todo alumnado dentro del aula. Durante los últimos 7 años la escuela ha implementado el proyecto "Escuelas como Comunidades de Aprendizaje", que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a las familias, para llevar a cabo AEE como las Tertulias Dialógicas, los Grupos Interactivos y el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de conflictos, tal y como se han explicado en el apartado anterior.

## **Participantes**

Para llevar a cabo el estudio, se seleccionaron dos grupos de 4º de Educación Primaria [Grupo A y Grupo B] para realizar las observaciones y fueron seleccionados por muestreo por conveniencia no probabilístico (Hernández, 2021), de acuerdo con dos criterios: en primer lugar, presencia de alumnado con NEE superior a otras clases de la escuela, y elevado número de conflictos registrados por el profesorado, en comparación con otras aulas. En cuanto a las características de estos grupos, el Grupo A estaba formado por 22 estudiantes (9 niñas y 13 niños), de los cuales 3 presentan NEE (1 niña, 2 niños) y una profesora de educación especial; y el Grupo B, estaba formado por 21 estudiantes (9 niñas, 12 niños), de los cuales 2 presentan NEE (1 niña y 1 niño), así como una profesora tutora y una EAE. En concreto, se realizó el seguimiento de dos alumnas y tres alumnos con NEE:

- **Alan:** alumno de 10 años del Grupo A. Alan requiere asistencia constante de la profesora de educación especial debido a dificultades asociadas a la comunicación y necesidades específicas para desempeñar tareas de la vida diaria a nivel social. Llegó al centro hace cuatro años, cuando su familia de origen marroquí migró a España.
- **Martin:** alumno de 9 años del Grupo A, que tiene diagnosticado un trastorno de personalidad tratado con medicación. Su situación le dificulta seguir las clases por su estado de somnolencia. Ha llegado este curso a la escuela de un entorno rural y según los registros de asistencia del centro su absentismo es recurrente debido a las crisis que presenta.
- **Noa:** alumna de 11 años del Grupo A, la cual tiene diagnosticada una discapacidad intelectual y física moderada. Llegó a España cuando tenía 7

años sin haber estado escolarizada previamente. En el centro está recibiendo la atención de una profesora de educación especial para desarrollar actividades del día a día, así como de un logopeda y un terapeuta ocupacional.

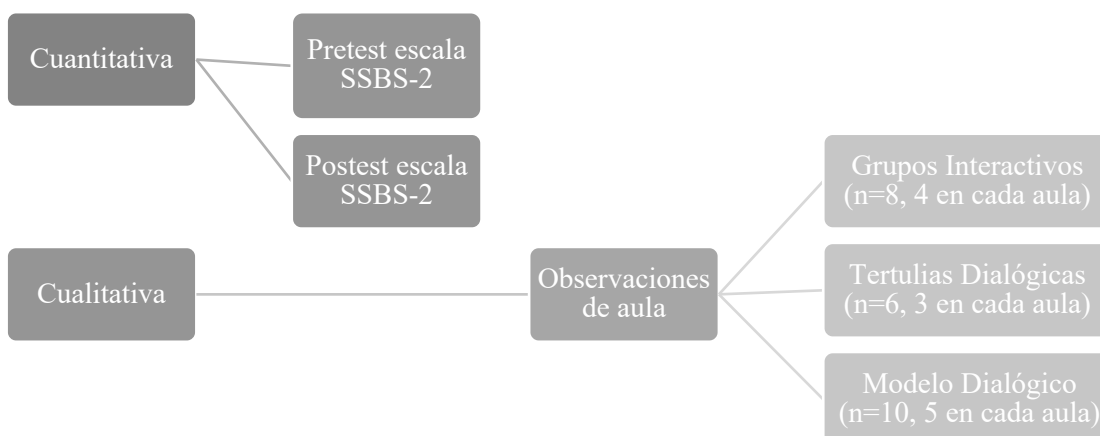
- **Rachel:** alumna de 10 años del Grupo B, la cual tiene diagnosticada discapacidad intelectual leve y dificultades de comunicación. Llegó el curso pasado al centro y no se comunicaba verbalmente ni participaba en el aula, y sí lo hacía cuando había otras alumnas a las que consideraba sus amigas, pero éstas abandonaron el centro el curso pasado, y desde entonces presenta más dificultades.
- **Brian:** alumno de 10 años del Grupo B, el cual ha sido diagnosticado de trastorno por déficit de atención e hiperactividad, y discapacidad intelectual leve. Este alumno experimenta graves problemas de comportamiento a la hora de interactuar con los compañeros y compañeras, realizando burlas e insultándoles.

### **Procedimiento y Recogida de Datos**

En junio de 2021 se contactó con el centro y se acordó con el equipo directivo la realización del estudio, como parte de un proceso de diálogo y co-creación que incluyó sus necesidades. En septiembre, todo el profesorado y las familias del alumnado recibieron información sobre el estudio y firmaron el consentimiento informado. Durante la recogida de datos en el centro, la profesora del Grupo B tuvo que abandonar la docencia y las intervenciones de EIA no se llevaron a cabo durante ese periodo, por lo que durante esos meses no se realizó la recogida de datos. Es por ello, que el estudio se desarrolló entre enero y junio de 2022 cuando en estas aulas se comenzaron a llevar a cabo los EIA:

Grupos Interactivos, las Tertulias Dialógicas y el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (en adelante Modelo Dialógico). La Figura 1 resume las técnicas de recogida de datos que se emplearon en este proceso.

**Figura 1.** Técnicas de recogida de datos



Elaboración propia

En enero, el profesorado completó la escala *School Social Behavior Scale-2* (SSBS-2) en su versión en castellano (Merrell, 2008) sobre la conducta social del alumnado participante, y posteriormente lo volvió a hacer en junio. Además, siguiendo las recomendaciones para realizar una evaluación integral de la conducta social (Merrell, 2019), se decidió realizar observaciones en ambas aulas durante las sesiones en las que llevaban a cabo las AEE (Grupos Interactivos, las Tertulias Dialógicas y el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos). Estas observaciones se realizaron una vez al mes, consultando previamente la disponibilidad de los y las participantes.

### **Instrumentos**

*School Social Behavior Scale*. El instrumento SSBS-2 (Merrell, 2008) consiste en una escala tipo Likert (1=*Nunca*, 5=*Muy Frecuentemente*) diseñada para que el

profesorado pueda evaluar la conducta social del alumnado en el contexto escolar, que incluye la competencia social (Subescala A) y la conducta antisocial (Subescala B). El instrumento se aplica a alumnado desde infantil hasta los 12 años (Merrell, 2008). En el presente estudio nos centramos en la Subescala A por haberse identificado en la literatura científica como un factor protector de la violencia escolar (Björkqvist et al., 2000; Chaparro y Grusec, 2016; Olweus, 1993).

Esta subescala se configura en base a tres dimensiones. En primer lugar, las *relaciones entre iguales* (RI), cuya puntuación máxima es 70 y se utiliza para medir la conducta de los y las estudiantes, especialmente en términos de sus relaciones con el grupo. La segunda dimensión es el *autocontrol* (AC), que se refiere a la capacidad del alumnado para regular sus emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva, y tiene una puntuación máxima de 50. La tercera dimensión es el *comportamiento académico* (CA), que tiene una puntuación máxima de 40 y mide el rendimiento académico de los y las estudiantes en términos de sus habilidades para seguir las normas, participar activamente en las actividades y completar las tareas asignadas.

### **Análisis de Datos**

Con el objetivo de evaluar si la participación del alumnado con NEE en las diferentes AEE han tenido algún impacto en su competencia social, se analizaron los resultados obtenidos de la escala SSBS-2 (pre-post), a través de la prueba de t de Wilcoxon para muestras no paramétricas.

Asimismo, las observaciones de aula fueron transcritas y analizadas en su totalidad. Se llevó a cabo un análisis temático deductivo (Clarke y Braun, 2017) de las observaciones de las sesiones de Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas y del Modelo Dialógico de ambas aulas en base a las categorías de la escala de conducta prosocial

utilizada, las cuales como ya se ha indicado anteriormente son: relaciones entre iguales, autocontrol y comportamiento académico.

### **Consideraciones Éticas**

El presente estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Deusto (ETK-45/21-22). Se garantizó el consentimiento informado antes de iniciar el estudio, que incluía el derecho a retirarse del mismo en cualquier momento sin consecuencias. La identidad de los participantes está protegida por seudónimos para garantizar su anonimato. En cuanto a la protección de datos, este estudio ha almacenado los datos de forma segura en una nube en línea a la que sólo pueden acceder los investigadores. Los datos recogidos en el estudio han sido tratados con estricta confidencialidad y se utilizan únicamente para los fines del estudio.

### **Resultados**

Los análisis descriptivos de la escala SSBS-2 (Merrell, 2008) aportan los resultados que se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1.** *Estadísticos descriptivos competencia social*

<b>Pretest</b>	<b>Media</b>	<b>SD</b>	<b>Mín</b>	<b>Máx</b>	<b>Posttest</b>	<b>Media</b>	<b>SD</b>	<b>Mín</b>	<b>Máx</b>
<b>RI</b>	31,00	5,958	26	38	<b>RI</b>	42,00	5,874	34	49
<b>AC</b>	27,80	5,586	18	32	<b>AC</b>	38,60	6,804	33	50
<b>CA</b>	18,20	5,263	10	24	<b>CA</b>	24,60	5,683	19	34
<b>Total</b>	77,00	13,019	62	94	<b>Total</b>	105,20	15,659	96	133

Los resultados apuntan a que la participación en estos Entornos Interactivos de Aprendizaje ha tenido un impacto positivo en el comportamiento del alumnado participante en el estudio. En este sentido, los resultados cuantitativos han sido significativos, en lo que se refiere a la competencia social ( $T=3$ ,  $Z=-2,032$ ,  $p<0,05$ ). En la Tabla 2 se recogen los rangos t de Wilcoxon para las tres dimensiones, siendo todas ellas significativas.

**Tabla 2.** Prueba de rangos negativos con signo de Wilcoxon

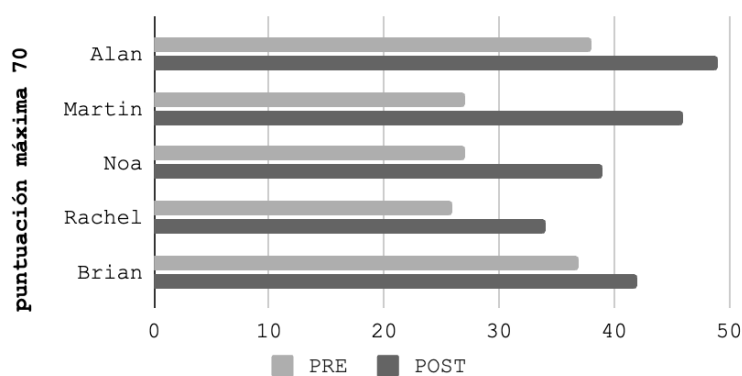
	Post-pre RI	Post-pre AC	Post-pre CA
Z	-2,023	-2,023	-2,032
Sig. asin. (bilateral)	,043	,043	,042

A continuación, se profundiza en cada una de las dimensiones de esta subescala.

### Relaciones entre iguales

En la Figura 2 se puede observar la mejoría significativa del alumnado con NEE antes y después de las actuaciones.

**Gráfico 1.** Relaciones entre iguales



Cuando se indaga en las observaciones sistemáticas, se destaca que las sesiones de Tertulias Dialógicas han ayudado al alumnado, gracias a los diálogos compartidos, a darse cuenta de que si alguien se queda solo lo pasa mal. Así lo expresa Adrián (Grupo A) en esta intervención, destacando que tanto él como otros niños se han dado cuenta en las Tertulias Dialógicas de que Alan (alumno con NEE), quien presenta dificultades a nivel social, estaba siempre solo. Sin embargo, apunta que, desde que participan en estas actuaciones, han mejorado las relaciones entre los compañeros, velando por no dejar a nadie solo, ni permitiendo que ninguno se quede aislado.

Adrián: Pues nosotros antes, como lo que había leído el compañero, pues no intentábamos jugar con Alan. Nos hemos dado cuenta con las tertulias de que él siempre estaba solo, y ahora cada vez que le vemos, le decimos: “si tú no juegas, pues nosotros no vamos a jugar tampoco”. Y también, ahora, pues si alguien deja a alguien solo el que se queda solo al final es él. (Tertulia Dialógica 3, Grupo A)

En esta misma línea, en el Grupo B, dos alumnos desarrollan durante una de las asambleas del Modelo Dialógico su concepción de lo que implica para ellos ser “amigo” y cómo estas actuaciones les han ayudado a comprender el verdadero sentido de la amistad. De este modo, Zahid comenta que considera a las personas que le tratan bien y están a su lado como aquellas a las que desearían tener como amistades, a lo que Brian, (alumno con NEE) responde que las tertulias le han ayudado a entender que un verdadero amigo es quien te ayuda y presenta un ejemplo de una situación en la que destaca cómo sus mejores amigos le ayudaron en ese momento. Asimismo, la naturaleza dialógica de la asamblea, así como sus principios de participación igualitaria basados en el Aprendizaje Dialógico (Flecha, 2000) permite a todo el alumnado formar parte de ella,

por lo que todo el alumnado incluyendo aquel con NEE puede expresar sus pensamientos y sentimientos en ella.

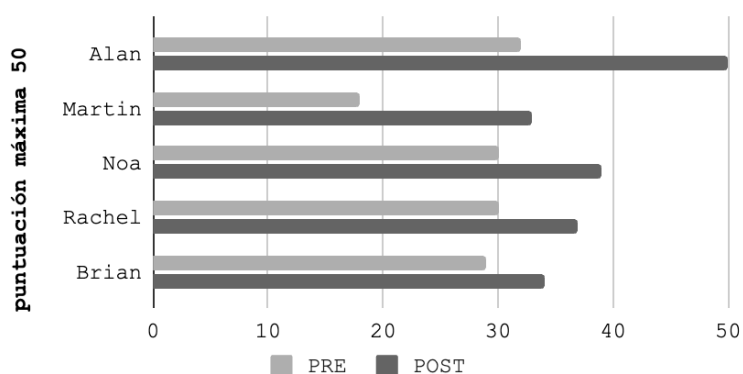
Zahid: “Cuando hemos hecho tertulias, para mí ha cambiado la forma de ver la amistad, porque antes pensaba que cualquiera era mi amigo y ahora sé que amigo solo es el que me trata bien y está conmigo”.

Brian (alumno con NEE): “Sobre lo que ha dicho Zahid, me gusta entender en las tertulias que los verdaderos amigos son los que te ayudan y no se ríen, y yo eso lo he notado. Por ejemplo, hace poco me caí y unos niños se estaban riendo de mí y mis tres mejores amigos me vinieron a ayudar”. (Asamblea 3, Grupo B)

### Autocontrol

En el caso de la dimensión de autocontrol (AC), en el Figura 3 se puede observar la mejoría del alumnado participante.

**Gráfico 2.** *Autocontrol*



Martin (alumno con NEE) comenta en una de las asambleas un problema que ha tenido con un compañero en clase y cómo su primer pensamiento había sido responder

de manera agresiva. Este alumno explica a toda la clase que, recordando lo que habían comentado en las sesiones previas de TD sobre la no violencia y la amistad, decidió no actuar de esa forma, ya que, de manera contraria, tiene la sensación de que va a perder esa amistad. La profesora refuerza su decisión y valora el autocontrol que este alumno tuvo en esa situación, uniéndolo al trabajo que se ha realizado en las diferentes sesiones previas de asambleas dentro del Modelo Dialógico, para hablar sobre la resolución de conflictos sin utilizar la violencia.

Martin (alumno con NEE): “Tuve un problema con un compañero en educación física. Le quería pegar y me di cuenta por lo que hablamos de que pegando no voy a solucionar nada, así que no hice nada... Si no, siento que voy a perder un amigo”.

Profesora Grupo A: “Exactamente, hiciste muy bien”.

Martin: “Le pedí perdón porque no tenía razones”.

Profesora Grupo A: “Te supiste controlar”.

Martin: “Sí, aunque aún tengo que aprender a controlarme...”

Profesora Grupo A: “Eso es, hay que aprender a controlarse, pero ahora ya te controlas más desde que hablamos sobre estas cosas en las asambleas”.

(Asamblea 4, Grupo A)

Asimismo, queda recogido en las observaciones de Grupos Interactivos, como Rachel, quien tiene un diagnóstico de discapacidad intelectual leve y dificultades de comunicación, se frustraba en las primeras sesiones cuando algún compañero o compañera le planteaba una pregunta sobre el ejercicio o si necesitaba ayuda. Sin embargo, en las posteriores sesiones se observó una mejoría en este sentido, mirando a

sus iguales mientras hablaban tanto en Grupos Interactivos como en Tertulias Dialógicas y las asambleas del Modelo Dialógico, y respondiendo con sonidos o asintiendo cuando sus compañeros y compañeras le planteaban alguna cuestión.

Por su parte, en la tertulia del Grupo B, en este pasaje, tiene lugar una discusión entre tres alumnos sobre el comportamiento de un compañero de clase con NEE. Daniel, comenta a raíz de un dibujo en el que unos niños estaban molestando a otros que vio a otro compañero sentirse mal por el comportamiento de Brian (alumno con NEE) y que, para tranquilizarlo, le dijo que estaba con él. También se dirigió directamente Brian y le pidió que dejara de molestar al otro. Cristina, por su parte, explica que Brian a menudo tiene problemas para controlarse y explica que se ponía violento cuando se enfadaba con un compañero. Además, comenta que cuando los demás alumnos le decían que parara, pero él no les hacía caso, dejaban de prestarle atención, y que, si seguía, informaban a los adultos o al profesorado. Por su parte, Luis, quien normalmente se sienta junto a Brian en clase, expresa que nota la mejoría del autocontrol de este alumno y resalta que desde que le comentaron esto en una asamblea, desde entonces ha cambiado y puede controlarse mejor.

Daniel: “Yo... Pues yo vi a un compañero que se estaba sintiendo mal por culpa de Brian, entonces le dije al compañero que se tranquilizara y que estaba con él, y le dije a Brian que parara ya de molestarle”.

Cristina: “Pero es que Brian... Habíamos notado que no se sabía controlar y... Por ejemplo, si se enfadaba con otro compañero se ponía violento, pues lo que hacíamos era decirle que parara y si no lo hacía, no le hacíamos caso, y si no paraba se lo decíamos al adulto que estaba o al profesor”.

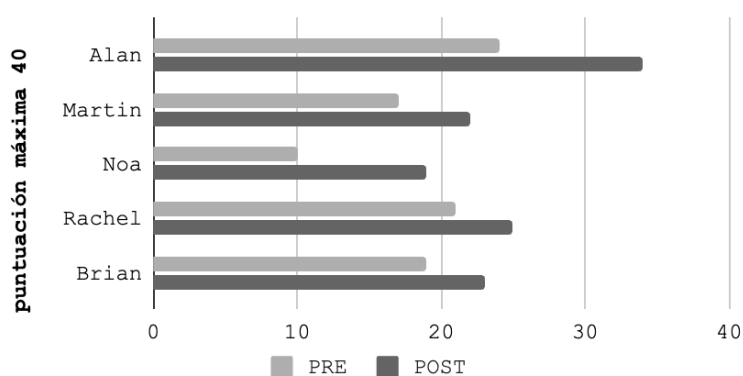
Luis: “A mí me gusta el cambio en su comportamiento, porque antes no nos gustaba que se enfadara y se portara de esa forma, así que se lo dijimos en la asamblea y a partir de ahí Brian ha cambiado y se controla. (Tertulia Dialógica 2, Grupo B).

En general, el alumnado destaca la importancia de las habilidades sociales y para responder adecuadamente a los problemas de comportamiento. Estas habilidades no sólo son importantes para el bienestar y la seguridad del alumnado en general, sino también para el desarrollo de las relaciones sociales y estrategias de autocontrol.

### Comportamiento académico

La Figura 4 recoge las puntuaciones obtenidas en cuanto al comportamiento académico.

**Gráfico 3.** *Comportamiento académico*



En cuanto al comportamiento académico, en el caso de los Grupos Interactivos se ha podido observar cómo algunos estudiantes sin NEE han dado valor a la diversidad y han reconocido el esfuerzo y los avances que el alumnado con NEE ha realizado en las

diferentes tareas que se han realizado en las sesiones. En el siguiente fragmento se puede observar cómo Juan pide ayuda en el Grupo Interactivo y la dinamizadora, en este caso la profesora de educación especial pide ayuda al grupo. Noa, quien tiene un diagnóstico de discapacidad intelectual moderada y dificultades a nivel motor, participa en el Grupo Interactivo a raíz de esta petición y aporta una idea que ayuda al resto de alumnos y alumnas del grupo a completar la actividad. A pesar de que Noa no llega a expresar las razones concretas de su respuesta, Samira le ayuda a explicar cómo ha llegado a obtener esa respuesta, tratando de explicar lo que Noa no podía, lo cual les ayuda al resto a comprender la razón de su respuesta. Omar, por su parte, le pregunta a Noa si era eso lo que quería decir, a lo que la alumna responde que sí. La profesora de educación especial, quien participaba como dinamizadora en este grupo, reforzó esta conducta y puso en valor la aportación que Noa había realizado, así como la de sus compañeros y compañeras por la ayuda.

Juan: “No sabemos cómo es la última palabra, necesitamos ayuda”.

Profesora de educación especial: “¿Hay en el grupo alguien que quiera ayudar?”

Noa (alumna con NEE): “Yo... la palabra es esta ((señala la hoja))”

Profesora de educación especial: “¿Por qué?”

Noa: “Porque... no sé explicarlo”.

Samira: “Creo que Noa lo dice porque esta palabra encaja mejor con lo que dice la frase”.

Omar: “Sí, creo que Noa quería decir eso, ¿no?”

Noa: “Sí”.

Profesora de educación especial: “Gracias, Noa, por ayudar a los compañeros, y a ellos por la ayuda, pasamos a la siguiente actividad”. (GI 2, Grupo A)

Al finalizar la sesión, la EAE comunicó a la investigadora que Noa nunca participaba en grupo y que le sorprendía que lo hubiera hecho durante el trabajo en el Grupo Interactivo. En las siguientes sesiones esta alumna siguió participando con intervenciones breves en pequeño grupo en los Grupos Interactivos, así como asintiendo con la cabeza en las Tertulias Dialógicas y las asambleas del Modelo Dialógico.

Por otro lado, en una de las asambleas se habló sobre la mejora de las actitudes del alumnado en cuanto al comportamiento académico. En la siguiente cita se ve cómo Ainhoa expresa su opinión de que ha mejorado en general su actitud este año. La investigadora pregunta si creen que los EIA que se han implementado han cambiado su actitud y Aitor responde que ha observado mejoras en Alan (NEE) y cree que hay otras personas que también han cambiado su actitud. Ainara lo confirma y dice que Sandra antes no estudiaba, pero ahora sí.

En resumen, los alumnos han notado un cambio positivo en la actitud de Alan (alumno con NEE), pero también en otros alumnos como Sandra, de quien sus compañeros y compañeras dicen que antes no estudiaba y ahora ha empezado a hacerlo. En su caso, ella misma afirma que es verdad.

Ainhoa: “Creo que hemos mejorado nuestra actitud este curso”.

Investigadora: “Y, por ejemplo, ¿creéis que, con los grupos, tertulias o el modelo ha habido personas que han cambiado su actitud?”

Aitor: “Sí, Alan (alumno con NEE)”.

Ainara: “Sí Alan, y también otras personas”.

Aitor: “Sandra ahora también estudia, porque antes no estudiaba para los exámenes”.

Ainara: “Es verdad, antes no estudiaba y ahora sí”.

Sandra: “Es verdad”. (Asamblea 5, Grupo A)

### *Discusión*

Tras el análisis de los datos, se puede observar un aumento de la competencia social en el alumnado con NEE tras la participación en EIA. Cabe destacar que nos centramos en analizar esta competencia como parte de la conducta prosocial por las implicaciones que tiene como factor protector frente a la violencia escolar (Björkqvist et al., 2000; Chaparro y Grusec, 2016; Olweus, 1993). Estos impactos se apreciaron especialmente en Rachel, quien pasó de no participar en clase, a hacerlo, así como Sandra, que sin tener NEE, al implementarse estas actuaciones comenzó a interesarse más por las tareas académicas, lo cual puede tener relación con un aumento en la interacción entre el alumnado (Hong et al., 2017).

En el caso de la Rachel y Martin, aumentaron su autocontrol a la hora de estar en clase, ya que las oportunidades de interacción que ofrecen los Grupos Interactivos, realizando razonamientos y explicando a sus compañeros la tarea dentro de estos grupos, mejoran sus habilidades metacognitivas (Mercer y Howe, 2012), las cuales podrían haber contribuido al desarrollo de la conducta prosocial. De igual manera, tanto los espacios dialógicos como las Tertulias Dialógicas o las asambleas del Modelo Dialógico incrementan las posibilidades de participación, lo cual ayuda a superar una de las barreras para la inclusión del alumnado con NEE (Ainscow et al., 2006).

Investigaciones previas en este sentido ya avanzaban cómo los Grupos Interactivos pueden promover la inclusión, la amistad y la colaboración (Santiago-Garabieta et al.,

2023), así como la ayuda y la solidaridad (Khalifaoui-Larrañaga et al., 2020). En el caso de las Tertulias Dialógicas también se evidenciaba en estudios previos que el alumnado con y sin NEE podía participar y beneficiarse de las interacciones compartidas en las tertulias generándose el clima idóneo para compartir pensamientos y opiniones sin que nadie critique ni les juzguen (Álvarez-Guerrero et al., 2021).

Asimismo, en el caso de las relaciones entre iguales, en las asambleas llevadas a cabo como parte del Modelo Dialógico se promovió el posicionamiento activo frente a la violencia favoreciendo que nadie se quede solo o sola (Duque et al., 2021). Las Tertulias Dialógicas en este sentido también se han retroalimentado de los diálogos compartidos en las asambleas, en las tertulias el alumnado con y sin NEE compartía cómo concebía la amistad y resaltaba que entienden que un amigo no te trata mal ni te hace daño. El alumnado comprendió que la amistad es un factor protector de la violencia escolar y de esta manera se lograron generar redes de apoyo, lo cual está acorde con resultados de investigaciones previas (Duque et al., 2021).

En esta línea, al alumnado con NEE estas intervenciones les han ayudado a relacionarse con sus compañeros y compañeras, ya que anteriormente habían hecho explícito que no tenían las herramientas para hacerlo como les gustaría. De este modo, a través de los diálogos compartidos este alumnado ha logrado desarrollar relaciones con otros alumnos y alumnas, ya que antes eran excluidos por sus limitaciones a nivel social o conductas disruptivas en el aula. En línea con lo que mencionaban Johnson et al. (2002) sobre que el alumnado que presenta problemas de conducta y emocionales son más propensos a ser víctimas, participar en EIA ha supuesto una mejoría en la manera de relacionarse el alumnado en general.

### **Limitaciones y futuras investigaciones**

Los resultados de esta investigación pertenecen a un estudio de caso concreto, por lo que, estos resultados no son generalizables. Además, la muestra incluye únicamente a cinco alumnos y alumnas con NEE de una misma escuela ordinaria y el diseño del estudio solo ha tenido en consideración la variable de aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito. Sin embargo, aportan datos relevantes para la identificación de algunas prácticas que pueden favorecer al aumento de esta conducta en el alumnado con y sin NEE, además de contribuir a la prevención de la violencia mediante el desarrollo de estos factores protectores. Por lo que, en el futuro, sería interesante contrastar los resultados obtenidos en esta investigación con los que resulten de estudios que incluyan una mayor muestra de alumnado con NEE y en contextos diferentes.

A través de la información cualitativa se ha evidenciado un incremento en la competencia social del alumnado con NEE, por lo que, futuros estudios podrían incluir también evidencias cuantitativas del alumnado sin NEE que ayuden a comprender en qué medida se benefician de estos EIA. Además, sería interesante realizar observaciones en otros espacios más allá del aula como el patio escolar, para observar si estas conductas se trasladan a otros lugares donde frecuentemente sucede la violencia.

### ***Conclusiones***

Los resultados presentados son prometedores, ya que sugieren que la participación del alumnado con NEE en las Actuaciones Educativas de Éxito podría mejorar su competencia social, teniendo un impacto positivo en su conducta académica, autocontrol y relaciones entre iguales. El desarrollo de estas subdimensiones contribuyó a la

promoción de un clima de aula que facilitó tanto la interacción entre iguales con y sin NEE como las actitudes de ayuda mutua y a favor de la no violencia.

Estos hallazgos destacan la importancia de promover prácticas pedagógicas inclusivas, participativas y dialógicas que fomenten la interacción y la reflexión crítica entre el alumnado con NEE, así como con sus iguales sin NEE y el resto de la comunidad educativa. Esto logra el avance científico para fomentar la creación de entornos educativos de calidad en los que el alumnado pueda desarrollarse de manera segura, estando en línea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ONU, 2015).

## *Referencias*

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Al-Raqqad, H. K., Al-Bourini, E. S., Al Talahin, F. M., & Aranki, R. M. E. (2017). The Impact of School Bullying on Students' Academic Achievement from Teachers Point of View. *International Education Studies*, 10(6), 44-50. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n6p44>
- Álvarez-Guerrero, G., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Villardón-Gallego, L. (2021). " No one will criticize you": Keys for Egalitarian Participation in Dialogic Literary Gatherings. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(3), 2. <https://doi.org/10.17583/remie.8830>
- Annerbäck, E. M., Sahlqvist, L., & Wingren, G. (2013). A cross-sectional study of victimisation of bullying among schoolchildren in Sweden: Background factors and self-reported health complaints. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(3), 270-277. <https://doi.org/10.1177/1403494813514142>
- Aubert, A. (2015). Amaya: Dialogic literary gatherings evoking passion for learning and a transformation of the relationships of a Roma girl with her classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858-864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>
- Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disability and the influence of environment: A framework for intervention. *Disability & Society*, 16(1), 71-85. <https://doi.org/10.1080/713662029>

Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (1989). *Peer relationships in child development*. John Wiley & Sons.

Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 191–200.  
[https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00029-9)

Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School psychology quarterly*, 27(4), 210.  
<https://doi.org/10.1037/spq0000008>

Bowker, J. C. W., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce y Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 671–693.  
<https://www.jstor.org/stable/23096029>

Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.

Chaparro, M. P., & Grusec, J. E. (2016). Neuroticism moderates the relation between parenting and empathy and between empathy and prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 105-128.  
<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0105>

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12, 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.126261>

- Creswell, J. W. (2015). *A concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage Publications Ltd.
- Duque, E., Carbonell, S., De Botton, L. & Roca-Campos, E. (2021). Creating learning environments free of violence in special education through the dialogic model of prevention and resolution of conflicts. *Frontiers in Psychology*, 820. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662831>
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: a longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 993. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.993>
- Fang, Z., Cerna-Turoff, I., Zhang, C., Lu, M., Lachman, J. M., & Barlow, J. (2022). Global estimates of violence against children with disabilities: an updated systematic review and meta-analysis. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 6(5), 313-323. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00033-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00033-5)
- Flecha, R. (2000). *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha, R. (2022). *La Sociedad Dialógica: La sociología que gusta y usan personas de ciencia y ciudadanía*. Editorial Hipatia.
- Freire, P. (1970). *Cultural action for freedom*. Harvard Educational Review (pp. 476-521).

- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112. <https://doi.org/10.1177/106342660000800206>
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>
- García-Carrión, R., de la Hidalga, Z. M., & Villardón, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Padres y Maestros*, 367, 42-47. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>
- García-Carrión, R., Molina, S. & Roca, E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students with Disabilities in Special Schools. *Frontiers in Psychology*, 9(1744). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>
- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships with a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26,8-9. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- Garnett, B. R., Masyn, K. E., Austin, S. B., Miller, M., Williams, D. R., & Viswanath, K. (2014). The intersectionality of discrimination attributes and bullying among youth: An applied latent class analysis. *Journal of youth and adolescence*, 43, 1225-1239. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0073-8>

- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of early adolescence, 13*(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants and Young Children, 23*(2), 73–83. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181d22e14>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Beacon Press.
- Hand, B., Therrien, W., and Shelley, M. (2013). The effectiveness of argument-based teaching & learning approach for improving the vocabulary, reading, writing ability of students with special needs in inclusive education. *Korean Journal of Special Education 48*, 301–317. [10.21075/kacs.2013.15.4.491](https://doi.org/10.21075/kacs.2013.15.4.491)
- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 37*(3). <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v37n3/1561-3038-mgi-37-03-e1442.pdf>
- Hong, S. B., Shaffer, L., & Han, J. (2017). Reggio Emilia inspired learning groups: Relationships, communication, cognition, and play. *Early Childhood Education Journal, 45*, 629-639. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0811-0>
- Johnson, H. R., Thompson, M. J. J., Wilkinson, S., Walsh, L., Balding, J., & Wright, V. (2002). Vulnerability to bullying: teacher-reported conduct and emotional problems, hyperactivity, peer relationship difficulties, and prosocial behaviours in primary school children, *Educational Psychology, 22*(5), 553-556. <https://doi.org/10.1080/0144341022000023626>

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3), 269-278. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00295>
- Khalfaoui-Larrañaga, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2020). Help and Solidarity Interactions in Interactive Groups: A Case Study with Roma and Immigrant Preschoolers. *Social Sciences*, 9(7), 116. <https://doi.org/10.3390/socsci9070116>
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42, 106–115. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2000.tb00055.x>
- Mamas, C., Daly, A. J., & Schaelli, G. H. (2019). Socially responsive classrooms for students with special educational needs and disabilities. *Learning, culture and social interaction*, 23, 100334. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100334>
- McLaughlin, C., Byers, R., & Vaughn, R. P. (2010). *Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities*. University of Cambridge: Faculty of Education.

- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, culture and social interaction*, 1(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Merrell, K. W. (2019). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the school social behavior scales. *School Psychology Review*, 22(1), 115-133. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085641>
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1-2), 3-18. [https://doi.org/10.1207/S15327035EX091&2\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327035EX091&2_2)
- Merrell, K. W. (2008). *School social behavior scales user's guide*. Paul H. Brookes.
- Molina, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 1510. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers. ISBN: 0631192417
- ONU. (2015). *Informe 2015 sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. [http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015\\_spanish.pdf](http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf)
- Padilla-Walker, L. M., Fraser, A. M., Black, B. B., & Bean, R. A. (2015). Associations between friendship, sympathy, and prosocial behavior toward friends. *Journal of Research on Adolescence*, 25(1), 28-35. <https://doi.org/10.1111/jora.12108>

- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922. <https://doi.org/10.1177/1077800414537217>
- Puigvert, L. (2014). Preventive socialization of gender violence: Moving forward using the communicative methodology of research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 839-843. <https://doi.org/10.1177/1077800414537221>
- Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Bystanders' roles and children with special educational needs in bullying situations among preschool-aged children. *Early Years*, 35(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.953917>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 583-590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons. ISBN: 047091551X
- Rose, C. A., & Gage, N. A. (2017). Exploring the involvement of bullying among students with disabilities over time. *Exceptional Children*, 83(3), 298-314. <https://doi.org/10.1177/0014402916667587>
- Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*, 48(2), 99-107. <https://doi.org/10.1177/1053451211430119>
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis.

*Educational Psychology*, 29(7), 761-776.

<https://doi.org/10.1080/01443410903254864>

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and special education*, 32(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>

Santiago-Garabieta, M., Zubiri-Esnaola, H., García-Carrión, R., Gairal-Casadó, R. (2023). Inclusivity, Friendship and Language Learning: Boosting Collaboration in Interactive Groups. *Educational Research* 65(2), 189-203. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2189433>

Schnitzer, G., Andries, C., & Lebeer, J. (2007). Usefulness of cognitive intervention programmes for socio-emotional and behaviour problems in children with learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 161-171. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00093.x>

Schoger, K. D. (2006). Reverse inclusion: providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching exceptional children plus*, 2(6). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967111.pdf>

Sentenac, M., Gavin, A., Gabhainn, S. N., Molcho, M., Due, P., Ravens-Sieberer, U., & Godeau, E. (2013). Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries. *The European Journal of Public Health*, 23(3), 421-426. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cks073>

- Snow, C. E. (2014). Input to interaction to instruction: Three key shifts in the history of child language research. *Journal of child language*, 41, 117-123. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000294>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 3(2), 63-73. <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Twyman, K.A., Saylor, C.F., Saia, D., Macias, M.M., Taylor, L.A., & Spratt, E. (2010). 'Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs', *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31(1), 1-8. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181c828c8>
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge journal of education*, 43(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wentzel, K. R. (2015). Socialization in school settings. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 251–275). The Guilford Press.

Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review, 10*, 155-175. <http://www.jstor.org/stable/23359423>.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications Design and Methods (6th ed.)*. Thousand Oaks, Sage.

Yuen, M., Westwood, P., & Wong, P. (2006). School-related social adjustment of Chinese primary school students with specific learning difficulties: A perspective from Hong Kong, *Australian Journal of Learning Disabilities, 11*(4), 165-174, <https://doi.org/10.1080/19404150609546821>

## **6. Discusión**

Los resultados de la investigación llevada a cabo arrojan luz sobre el impacto del Modelo Dialógico en tres direcciones: (1) cambio en las percepciones del profesorado sobre la violencia, ya que aplicar este modelo ayudó al profesorado a identificar y abordar efectivamente los conflictos en la escuela; (2) interacciones basadas en evidencias científicas contra el acoso escolar, ya que como parte del Modelo Dialógico se realizaron Tertulias Dialógicas con textos científicos en la prevención del acoso escolar teniendo un impacto en todo el alumnado, incluyendo aquel con NEE; (3) participación en Actuaciones Educativas de Éxito y mejora social, ya que tras su puesta en marcha se observaron mejoras en el alumnado con NEE en cuanto a relaciones entre iguales, autocontrol y comportamiento académico.

Estos resultados suponen un avance en el conocimiento científico, ya que en relación con el conocimiento existente aportado por investigaciones previas (Duque et al., 2021; Oliver, 2014; Ríos-González et al., 2019; Roca-Campos et al., 2021) ofrecen nuevas evidencias sobre el potencial de este modelo en la prevención de la violencia hacia el alumnado con NEE y la creación de amistades. Así como resultados esperanzadores para avanzar hacia centros escolares más inclusivos y seguros para todo el alumnado a través de la transformación de las percepciones del profesorado sobre la violencia.

### **Cambio en las percepciones del profesorado sobre la violencia**

En base a los resultados obtenidos, la intervención dialógica analizada ha mostrado un impacto positivo en las percepciones del profesorado sobre la violencia. De acuerdo con los resultados cuantitativos, las percepciones del profesorado han mejorado después de la formación y la aplicación del Modelo Dialógico. A su vez, estos resultados están

respaldados por las evidencias cualitativas que revelan cómo se ha producido este cambio, aumentando así su concienciación sobre la violencia escolar.

En este sentido, el profesorado identificó que fue de gran ayuda mantener un diálogo abierto con las personas de la comunidad y la familia que previamente había sido identificado por la literatura científica (García-Carrión et al., 2017; Gatt et al., 2011), así como la participación de investigadores en la escuela para saber cuándo un alumno está experimentando violencia escolar, lo cual previamente se identificaba como factor protector en la literatura científica (Srabstein et al., 2008). Otro punto importante según Sela-Shayovitz (2009) es que el profesorado pueda tener la garantía de estar aplicando un método efectivo para la resolución de conflictos. Por lo que, en este caso, seguir una práctica basada en la evidencia (Oliver, 2014), así como recibir una formación en bases científicas y un seguimiento por parte de las investigadoras ha podido contribuir en esta mejora.

Los resultados de la investigación también informan sobre una mayor capacidad del profesorado para gestionar los problemas, incluyendo las voces del alumnado para abordarlos (Espelage et al., 2014). Además, la implicación del alumnado a través de toda la intervención dialógica ayudó al profesorado a reflexionar y comprender más profundamente las situaciones de conflicto a las que se enfrentaba su alumnado (Roca-Campos et al., 2021). El profesorado que participó en la intervención informó sentirse más seguro a la hora de gestionar los conflictos en el aula, lo que se considera un logro significativo ya que puede conducir a intervenciones más eficaces que favorezcan la prevención de la violencia en el entorno escolar (Kandakai y King, 2002). Esto es consistente con investigaciones anteriores en las que las percepciones del profesorado cambiaron, mostrándose más comprensivo con las situaciones de violencia y aumentando su capacidad auto percibida para resolver conflictos (Espelage et al., 2014).

Los resultados también apuntan a una mejora percibida en el clima escolar, valorando la importancia de contar con el apoyo de la dirección de la escuela en el proceso. Estudios previos ya presentaban cómo el clima escolar puede mejorarse a través de la combinación de normas estructurales, relaciones de calidad, así como normas y políticas (Bosworth y Judkins, 2014). Además, en línea con los resultados de investigaciones previas (Ríos-González et al., 2019), se ha podido observar la importancia la participación de la comunidad y la familia en la escuela, así como el consenso de normas para la mejora del clima y de las relaciones en la escuela.

### **Intervenciones dialógicas como herramienta contra el acoso escolar**

Tras el análisis de los datos, podemos ver que, en las dos aulas participantes en el estudio, las Tertulias Dialógicas tuvieron un impacto positivo entre los alumnos en diferentes dimensiones. En primer lugar, al promover la creación de un ambiente de aprendizaje seguro e inclusivo en el que el alumnado puede compartir sus pensamientos y sentimientos sobre temas relacionados con la violencia escolar sin ser juzgados (Álvarez-Guerrero et al., 2021). Investigaciones previas ya presentaban cómo las intervenciones dialógicas para la prevención de la violencia pueden generar un clima de aula que promueva la mejora de la convivencia escolar (Oliver, 2014). A través de estos encuentros, el alumnado ha comenzado a comunicarse de manera efectiva, creando nuevas relaciones con sus compañeros y cuidando de ellos, lo cual es esencial para prevenir la violencia en el contexto escolar (Dunn, 2004).

Investigaciones previas en este sentido ya habían evidenciado los cambios en el lenguaje de las adolescentes participantes de Tertulias Dialógicas generando deseo hacia las relaciones afectivo-sexuales no violentas (López de Aguilera et al., 2020) y de la reconstrucción de la memoria autobiográfica para la superación de la violencia

(Racionero-Plaza, 2015) a través de la lectura de textos basados en evidencias científicas. Por su parte, este estudio arroja luz sobre los beneficios de aplicar Tertulias Dialógicas con textos basados en evidencias científicas para prevenir la violencia escolar y mejorar las relaciones entre iguales en educación primaria, con alumnado con y sin NEE.

Los resultados apuntan que se ha producido una mejora en el comportamiento del alumnado en general, rechazando aquellas conductas consideradas violentas, así como llevando a los y las estudiantes a preferir o priorizar amistades libres de violencia. Estos resultados podrían relacionarse con los de investigaciones anteriores sobre la implementación de las Tertulias Dialógicas para la prevención de la violencia de género entre mujeres jóvenes con discapacidad intelectual (De Mello et al., 2021). De hecho, los diálogos sobre la importancia de no dejar a nadie atrás y la amistad son particularmente relevantes durante la tertulia, ya que hacen que los estudiantes sean más conscientes del papel clave que cada persona tiene en el entorno escolar para garantizar un ambiente inclusivo y libre de violencia.

Compartir sus pensamientos, experiencias y creencias sobre una lectura concreta en las condiciones dialógicas de la tertulia, facilita la participación del alumnado con NEE, haciendo que sus voces puedan ser escuchadas y favoreciendo la inclusión (Booth y Ainscow, 2011). Además, las TD han ofrecido a los participantes la oportunidad no solo de leer textos de alta calidad basados en la ciencia, sino también de hacer que el alumnado reflexionara sobre sus propias experiencias y relaciones cotidianas, siendo más consciente de la realidad.

A través de las Tertulias Dialógicas y su enfoque preventivo (Puigvert, 2014), el alumnado ha podido comprender y describir lo que significa la verdadera amistad, llegando a distinguir entre quienes se comportan como verdaderos amigos o amigas y quienes no. Esto ha llevado también al alumnado con NEE a reflexionar sobre su propio

comportamiento, lo cual abre nuevas posibilidades para el desarrollo de la competencia social de este alumnado como factor preventivo del acoso escolar hacia este alumnado (Mishna, 2003).

### **Participación en Entornos Interactivos de Aprendizaje y mejora social**

Los resultados de la investigación sobre la participación del alumnado con NEE en las Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2015), los y las participantes presentan mejoras significativas en la competencia social. Esta competencia al ser considerada un factor de protección frente la violencia en la escuela, siendo su desarrollo es fundamental para contribuir a que el alumnado más vulnerable no se convierta en víctima (Björkqvist et al., 2000; Chaparro y Grusec, 2016; Olweus, 1993). Además, se resaltan mejoras significativas en las tres dimensiones definidas por Merrell (2019) dentro de la competencia social: comportamiento académico, autocontrol y relaciones entre iguales.

Los resultados destacan que a raíz de participar en las diferentes actuaciones en las que se observó al alumnado con NEE, este alumnado comenzó a participar activamente en el aula cuando previamente no lo hacía. Esta mejora podría estar relacionada con el hecho de que el alumnado interactuara más entre sí (Hong et al., 2017). A través de los diálogos compartidos en estos espacios ricos en interacción (Flecha, 2015) el alumnado también ha aprendido a valorar las capacidades de otros compañeros y compañeras (Molina et al., 2021), lo cual puede conducir a un entorno escolar más inclusivo y comprensivo (García-Carrión et al., 2018).

Por otra parte, también se resaltan mejoras en el autocontrol del alumnado con NEE, resaltando evidencias cualitativas. Al compartir argumentos y explicar a sus iguales las tareas dentro de los Grupos Interactivos, el alumnado pudo beneficiarse de una dinámica que potenciara sus habilidades metacognitivas (Mercer y Howe, 2012). Estudios

anteriores también evidenciaban su potencial en la promoción de la inclusión, la amistad y la cooperación en grupos interactivos (Valls y Kyriakides, 2013; Santiago-Garabieta et al., 2023), lo que, a su vez, pudo haber contribuido al desarrollo de la competencia social.

El hecho de participar en las Actuaciones Educativas de Éxito facilitó las oportunidades de participación de todo el alumnado como ya evidenciaba el estudio de Khalfaoui-Larrañaga et al. (2021). Esto es clave para la superación de las barreras para la participación y el aprendizaje, que contribuye a su vez a la inclusión de todo el alumnado (Ainscow et al., 2006). Estos entornos inclusivos y no restrictivos ayudaron a que el alumnado con NEE pudiera entablar relaciones con sus iguales sin discapacidad, lo cual previamente suponía un reto debido a las limitaciones a nivel social que presentaban. Así pues, todo el alumnado se benefició de los impactos de estos entornos contribuyendo a la mejora de la competencia social.

### **6.1. Limitaciones y futuras investigaciones**

Esta tesis tiene algunas limitaciones que deben ser reconocidas. Debido al diseño del estudio, los y las participantes fueron seleccionados de forma no aleatoria y el tamaño de la muestra incluida y los entornos en los que se han realizado las observaciones también son limitados. Asimismo, debido a que se trata de un solo estudio de caso, los resultados obtenidos no son generalizables y hacen referencia a una pequeña muestra de profesorado y alumnado.

En cuanto a las limitaciones relacionadas con la muestra, si bien se abrió la oportunidad a todo el profesorado de participar en las formaciones y las asambleas, únicamente se acompañó en la implementación del Modelo Dialógico a las profesoras tutoras de cuarto curso. Si bien la investigación contó con el profesorado directamente implicado en estas aulas, el resto del profesorado entró en las aulas de cuarto para

observar cómo se llevaban a cabo las sesiones cuando había una investigadora en ellas, y en caso de que hubiera dudas se resolvían al final de la sesión y en las formaciones mensuales leyendo un texto basado en evidencias científicas. Por lo que futuras investigaciones podrían centrarse en cómo estas estrategias contribuyen a la formación docente basada en evidencias científicas.

Además, dado que el estudio solo ha contado con 33 estudiantes, futuras investigaciones podrían realizar un estudio de la aplicación de estas actuaciones a nivel de centro, para tener una visión más amplia de la realidad, así como en otros espacios como el patio o las clases de educación física por la mayor probabilidad de que sucedan conflictos.

Por todo ello, futuras investigaciones, podrían incluir un estudio aleatorizado en una gama diversa de escuelas. Además, la investigación también se beneficiaría de otros estudios que exploraran las percepciones de las familias y el alumnado sobre la violencia escolar al aplicar este modelo en la prevención de la violencia. Además, considerando la importancia de las consecuencias negativas de la violencia a corto y largo plazo y el potencial del modelo dialógico para la prevención, futuras líneas de investigación también podrían centrarse en explorar analizar cómo estas tertulias podrían ayudar a superar las consecuencias negativas del bullying en las víctimas.

## **7. Conclusiones e implicaciones**

El objetivo de esta tesis ha sido analizar el impacto del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en el profesorado y alumnado, centrándose en aquel con Necesidades Educativas Especiales. En concreto, se ha puesto especial atención en cómo podría proteger a este alumnado más vulnerable entendiendo que este modelo puede contribuir en la creación de entornos escolares inclusivos y libres de violencia, favoreciendo el posicionamiento activo de toda la comunidad en contra de la violencia.

En cuanto a las percepciones del profesorado sobre la violencia, se concluye que el Modelo Dialógico genera un valioso espacio en el que el profesorado desde un enfoque dialógico para abordar los conflictos mejora su concienciación sobre la violencia en la escuela. Además, este modelo les proporciona herramientas para crear espacios dialógicos e igualitarios en los que el alumnado se sienta seguro y protegido en caso de que se dé un conflicto. Se ha evidenciado la relevancia y pertinencia de espacios dialógicos que tengan en cuenta las voces de la comunidad y del alumnado a la hora de abordar eficazmente la violencia escolar. De este modo, sería posible garantizar que todos los niños pudieran aprender y prosperar sin sufrir ningún tipo de violencia en el entorno escolar.

Sobre el potencial de las Tertulias Dialógicas en la prevención de la violencia, se concluye que han logrado un impacto positivo en el alumnado, y en particular, en el alumnado con NEE. La tesis ha demostrado que es posible crear este espacio inclusivo donde alumnado muy diverso realiza lecturas de artículos basados en evidencias científicas, compartiendo reflexiones y debates sobre temas profundos como la amistad y el sentido de pertenencia a la escuela para reducir y prevenir la violencia escolar. En general, las tertulias fomentaron una mayor cohesión social y contribuyeron a la definición del concepto de amistad, entendiéndolo como relaciones libres de violencia.

Además, la participación del alumnado con NEE en estas tertulias, aumentó la concienciación sobre la situación de soledad que algunos niños y niñas estaban experimentando y ayudó a generar redes de apoyo. Asimismo, la investigación ha demostrado que el alumnado participante fue consciente de la importancia de defender a aquellos que son especialmente vulnerables. Fomentar interacciones de calidad entre compañeros hacia alumnos y alumnas que normalmente están excluidos o excluidas, ha sido un elemento clave para generar relaciones igualitarias. De modo que las Tertulias Dialógicas con textos basados en la evidencia, como parte del Modelo Dialógico, contribuyeron a que el alumnado en general se sintiera más seguro y apoyado en el entorno escolar.

Finalmente, en lo que respecta específicamente al alumnado con NEE, se concluye que su competencia social aumenta cuando participa en Entornos Interactivos de Aprendizaje (EIA). Estos han promovido prácticas pedagógicas inclusivas, basadas en la participación de todo el alumnado en interacciones dialógicas. Así, estos contextos pueden favorecer el desarrollo de la competencia social en tres niveles: conducta académica, autocontrol, y relaciones sociales. De manera que las interacciones de apoyo y visibilidad de las capacidades del alumnado con NEE resultan especialmente relevantes a tener en cuenta en la práctica educativa. De esa misma forma, el alumnado puede contar con una mayor perspectiva de su comportamiento al comentar sus conductas en el grupo del aula y contar con más oportunidades de generar relaciones entre iguales que favorezcan un posicionamiento activo en contra de la violencia.

En consecuencia, esta investigación doctoral proporciona una tentativa educativa que podría contribuir a la creación de entornos escolares inclusivos que promuevan la prevención de la violencia en la escuela desde las primeras edades y que amplíen el conocimiento del profesorado sobre esta problemática y ofrezcan estrategias efectivas

para hacerle frente. Estos resultados son fruto de un trabajo realizado en diálogo con los y las participantes, haciéndoles partícipes tanto de la investigación, como de los resultados de esta partiendo de la idea de co-creación tal y como explica Flecha (2022) en “La Sociedad Dialógica”. De manera que esta tesis contribuye en el avance científico, ofreciendo estrategias para la creación de entornos escolares más seguros tal y como se propone en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 sobre la “Educación de Calidad” (ONU, 2015).

En el futuro se prevé que los resultados de la investigación puedan estar al alcance de toda la ciudadanía, ya que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) establece el derecho de todas las personas a los avances científicos y los beneficios derivados de los mismos. Por lo que se realizará una comunicación inclusiva de la ciencia (FECYT, 2022) para asegurar que los impactos identificados en la presente investigación puedan darse a conocer y logren tener impacto social.

Para concluir, quisiera retomar la frase de Ramón Flecha que inicia esta tesis “Los sueños son posibles, transformar la realidad sin sueños es imposible”. Estas inspiradoras palabras son un norte que orientan y guiarán mis acciones como persona e investigadora. Los sueños posibles son que los niños y las niñas se aseguren de que nadie está aislado, son aquellas amistades que se han creado en la escuela, son el cambio en la mirada del profesorado. Sueños posibles son la chispa que, a través del rigor científico, la amistad, la colaboración y la solidaridad, logra iluminar nuevos caminos y reducir las desigualdades sociales. Los sueños como los horizontes pueden ser infinitos, pero también alcanzables.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos, la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Gobierno Vasco.
- Ainscow, M. (2007). Toward a more inclusive education system: Where next for special schools? In Cigman, R. (Ed.), *Included or Excluded? The Challenge of the mainstream for some SEN children* (pp. 128-139), London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Allen, J. J., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). The General Aggression Model. *Current Opinion in Psychology*, 19, 75–80.
- Álvarez-Guerrero, G., López de Aguilera, A., Racionero-Plaza, S., & Flores-Moncada, L. G. (2021). Beyond the school walls: Keeping interactive learning environments alive in confinement for students in special education. *Frontiers in Psychology*, 12, 662646.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51.
- Annerbäck, E.M., Sahlqvist, L., & Wingren, G. (2014). A cross-sectional study of victimisation of bullying among schoolchildren in Sweden: Background factors and self-reported health complaints. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(3), 270-277.

- Armstrong, D., & Galloway, D. (2018). Special educational needs and problem behaviour: making policy in the classroom. In: Ridell, S. & Brown, S. (Eds.) *Special Educational Needs Policy in the 1990s* (pp. 175-195). Routledge.
- Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disabilities and the influence of environment: A framework for intervention. *Disability & Society*, 16, 71-85.
- Banyard, V. L., Rizzo, A. J., Bencosme, Y., Cares, A. C., & Moynihan, M. M. (2021). How community and peer perceptions promote college students' pro-social bystander actions to prevent sexual violence. *Journal of interpersonal violence*, 36(7-8), 3855-3879.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of youth and adolescence*, 38, 101-121.
- Barnes, A., Cross, D., Lester, L., Hearn, L., Epstein, M., & Monks, H. (2012). The invisibility of covert bullying among students: Challenges for school intervention. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22(2), 206-226.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of educational psychology*, 98(1), 219.
- Blain-Arcaro, C., Smith, J. D., Cunningham, C. E., Vaillancourt, T., & Rimas, H. (2012). Contextual attributes of indirect bullying situations that influence teachers' decisions to intervene. *Journal of School Violence*, 11(3), 226-245.

- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O.-M., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly, 27*, 210–222.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (3.<sup>a</sup> ed.)*. CSIE.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Quality of reciprocated friendships of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Exceptionality, 23*(1), 54-72.
- Bosworth, K., & Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: One application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory Into Practice, 53*(4), 300-307.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The journal of early adolescence, 19*(3), 341-362.
- Bowker, J. C. W., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce y Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 52*(4), 671–693.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O’Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review, 36*(3), 361-382.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of school health, 74*, 252-261.

- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 35(6), 520-529.
- Choi, K. W., Stein, M. B., Nishimi, K. M., Ge, T., Coleman, J. R., Chen, C. Y., ... & Smoller, J. W. (2020). An exposure-wide and Mendelian randomization approach to identifying modifiable factors for the prevention of depression. *American Journal of Psychiatry*, 177(10), 944-954
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., & Kim, T. E. (2009). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. In: Jimerson, S., Swearer, S., & Espelage, D. (Eds.) *Handbook of Bullying in Schools* (pp. 347-358). Routledge.
- Corbett, J. (2002). *Supporting inclusive education*. Routledge.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130
- Creswell, J. W. (2015). *A concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage Publications Ltd.
- De Mello, R. R., Soler-Gallart, M., Braga, F. M., & Natividad-Sancho, L. (2021). Dialogic feminist gathering and the prevention of gender violence in girls with intellectual disabilities. *Frontiers in psychology*, 12, 662241.
- Devries, K., Kyegome, N., Zuurmond, M., Parkes, J., Child, J., Walakira, E. y Naker, D. (2014). Violencia contra niños con discapacidad en las escuelas primarias de Uganda: un estudio transversal. *BMC Public Health*, 14, 1-17.

- Dockrell, J., & Lindsay, G. (2000). Meeting the needs of children with specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 15*, 24-41. doi:10.1080/088562500361682
- Donnelly, F. C., Mueller, S. S., & Gallahue, D. L. (2016). *Developmental physical education for all children: theory into practice*. Human Kinetics.
- Draper, E.A., Brown, L.S., & Jellison, J.A. (2019). Peer-interaction strategies: Fostering positive experiences for students with severe disabilities in inclusive music classes. *Applications of Research in Music Education, 37*, 28–35.
- Dunn J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Blackwell.
- Duque, E., Carbonell, S., de Botton, L., y Roca-Campos, E. (2021). Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts. *Frontiers in Psychology, 12*.
- Dyson, A. (2001). The Gulliford lecture: Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British journal of special education, 28*(1), 24-29.
- Eisenberg, M. E., McMorris, B. J., Gower, A. L., & Chatterjee, D. (2016). Bullying victimization and emotional distress: is there strength in numbers for vulnerable youth? *Journal of psychosomatic research, 86*, 13-19
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 287–305.
- Farmer, T.W., Sutherland, K.S., Talbott, E., Brooks, D., Norwalk, K., & Huneke, M. (2016). Special educators as intervention specialists: Dynamic systems and the complexity of intensifying intervention for students with emotional and

- behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24, 173–186. DOI: 10.1177/1063426616650166.
- Farrington, D. P., Ttofi, M. M., & Losel, F. (2011). School bullying and later criminal offending. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 77-79. <http://dx.doi.org/10.1002/cbm.807>
- FECYT. (2022). *Hacia una comunicación inclusiva de la ciencia: Reflexiones y acciones de éxito*. e-NIPO: 831210379
- Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar, P., & Tellado, I. (2021). Enhancing Literacy and Communicative Skills of Students with Disabilities in Special Schools Through Dialogic Literary Gatherings. *Frontiers in Psychology*, 12, 1275.
- Finkelhor, D., Turner, H. A., & Hamby, S. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying. *Child Abuse & Neglect*, 36, 271–274.
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.
- Flecha, R. (2006-2011). *INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (FP6 028603-2)*. Sixth Framework Program of Research of the European Commission. European Commission.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha, R. (2022). *The Dialogic Society: the sociology scientists and citizens like and use*. Hipatia Press.
- Flecha, R., Puigvert, L., & Racionero-Plaza, S. (2023). *Achieving student well-being for all: educational contexts free of violence*. NESET Analytical report.
- Freire, P. (1970). Cultural action for freedom. *Harvard Educational Review* (pp. 476-521)

- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- García-Carrión, R. (2018-2021). *INTER-ACT: Entornos interactivos para la inclusión en contextos de diversidad funcional: mejora del desarrollo, del aprendizaje y de la convivencia*. Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. REF: EDU2017-88666R
- García-Carrión, R. (2021-2024). *CHILDPRO: It is never too early to prevent gender violence: identifying and overcoming risk behaviours in childhood*. Project funded by the Ministry of Science, Innovation and Universities of the Spanish Government. REF: PID2020-115581RB-I00
- García-Carrion, R., Gomez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). Teacher education in schools as learning communities: Transforming high-poverty schools through dialogic learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4), 44-56.
- García-Carrión, R., Molina, S. & Roca, E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students with Disabilities in Special Schools. *Frontiers in Psychology*, 9(1744). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01744.
- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the impact of dialogic literary gatherings on students' relationships with a communicative approach. *Qualitative inquiry*, 26(8-9), 996-1002.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47.

- Glumbic, N. y Zunic-Pavlovic, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2784-2788.
- Gómez, A., Racionero-Plaza, S., & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3, 17–43. doi: 10.1525/irqr.2010.3.1.17
- Graber, R., Turner, R., & Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology*, 107(2), 338–358.
- Hart Barnett, J. E., Fisher, K. W., O'Connell, N., & Franco, K. (2019). Promoting upstander behavior to address bullying in schools. *Middle School Journal*, 50(1), 6-11.
- Hellström, L., Beckman, L., & Hagquist, C. (2017). Does the strength of the association between peer victimization and psychosomatic health problems depend on whether bullying or peer aggression is measured? *Child Indicators Research*, 10, 447-459. doi: 10.1007/s12187-016- 9390-2
- Hellström, L., Persson, L., & Hagquist, C. (2015). Understanding and defining bullying—adolescents' own views. *Archives of Public Health*, 73(1), Article 4. doi:10.1186/2049-3258-73-4
- Hellström, L., Thornberg, R., & Espelage, D. L. (2021). Definitions of Bullying. In: Smith, P. K. & O'Higgins, J. (Eds.) (2021). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention*. (pp. 3-21) Wiley Blackwell.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94– 101.

- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior, 17*(4), 311-322.
- Hong, S. B., Shaffer, L., & Han, J. (2017). Reggio Emilia inspired learning groups: Relationships, communication, cognition, and play. *Early Childhood Education Journal, 45*, 629-639.
- Horton, P. (2020). Reframing school bullying: The question of power and its analytical implications. *Power & Education, 12*, 213–230. doi:10.1177/1757743819884955
- Iñiguez-Berrozpe, T., Orejudo-Hernández, S., Ruiz-Eugenio, L., & Elboj-Saso, C. (2021). School networks of positive relationships, attitudes against violence, and prevention of relational bullying in victim, bystander, and aggressor agents. *Journal of School Violence, 20*(2), 212-227.
- Janson, U. (2001). Togetherness and Diversity in Pre-school Play. *International Journal of Early Years Education, 9*(2), 135-143.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ, 319*(7206), 348-351.
- Kandakai, T. L., & King, K. A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior, 26*(5), 342-353.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian journal of psychology, 43*(3), 269-278.

- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of adolescence*, 35(4), 1069-1080.
- Khalfaoui-Larrañaga, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2020). Help and Solidarity Interactions in Interactive Groups: A Case Study with Roma and Immigrant Preschoolers. *Social Sciences*, 9(7), 116. Doi: 10.3390/socsci9070116
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Kochenderfer-Ladd, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?. *Child development*, 67(4), 1305-1317.
- Kochenderfer-Ladd, B.J., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46(4), 431-453.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64-75.
- Lansdown, G. (2020). Strengthening child agency to prevent and overcome maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 110, 104398.
- León-Jiménez, S., Villarejo-Carballido, B., López de Aguilera, G., & Puigvert, L. (2020). Propelling children's empathy and friendship. *Sustainability*, 12(18), 7288.
- Leone, P. E., & Mayer, M. J. (2004). Safety, diversity, and disability: "Goodness of fit" and the complexities of the school environment. In M. J. Furlong, M. P. Bates, D. C. Smith, & P. M. Kingery (Eds.), *Appraisal and prediction of school violence: Methods, issues, and contexts* (pp. 135–163). Nova Science.

*Ley Orgánica 3/2018*, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Jefatura del Estado de España.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>

López de Aguilera, G., Torras-Gómez, E., García-Carrión, R., & Flecha, R. (2020). The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings. *Language and Education*, 34(6), 583-598.

Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T. J., & Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal of school psychology*, 78, 115-132.

Martín, N., & Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319.

McEachern, A. G., Kenny, M., Blake, E., & Aluede, O. (2005). Bullying in schools: International variations. *Journal of Social Sciences*, 8(02), 51-58.

McLaughlin, C., Byers, R., & Vaughn, R. P. (2010). *Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities*. Anti-Bullying Alliance

Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, W., (2003). *Special Needs in Education in Europe*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, culture and social interaction*, 1(1), 12-21.

- Merrell, K. W. (2019). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the school social behavior scales. *School Psychology Review*, 22(1), 115-133. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085641>
- Merrell, K. W. (2008). *School social behavior scales user's guide*. Paul H. Brookes.
- Migliaccio, T., & Raskauskas, J. (2015). *Bullying as a social experience: Social factors, prevention and intervention*. Ashgate.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4) 718-738.
- Molina, S., & Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 1-11.
- Molina, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 1510.
- Morlà-Folch, T., Davis, A. I. R., Cuxart, M. P., & Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review*, 100482.
- Nelson, H. J., Kendall, G. E., Burns, S. K., Schonert-Reichl, K. A., & Kane, R. T. (2019). Measuring 8 to 12 year old children's self-report of power imbalance in relation to bullying: Development of the Scale of Perceived Power Imbalance. *BMC Public Health*, 19, 1–12

- Nind, M., & Cochrane, S. (2002). Inclusive curricula? Pupils on the margins of inclusive schools. *International Journal of Special Education*, 6(2), 185-198.
- O'Hagan, K. P. (1995). Emotional and psychological abuse: Problems of definition. *Child abuse & neglect*, 19(4), 449-461.
- Oliver, E. (2014). Zero Violence since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908.
- Oliver, E., Soler, M., & Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Can do*. Blackwell.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- ONU. (2015). *Informe 2015 sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Recuperado de: [http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015\\_spanish.pdf](http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf).
- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922.
- Pšunder, M. (2010). The identification of teasing among students as an indispensable step towards reducing verbal aggression in schools. *Educational studies*, 36(2), 217-228.
- Puigvert, L. (2014). Preventive socialization of gender violence: Moving forward using the communicative methodology of research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 839-843.

- Racionero-Plaza, S. (2015). Reconstructing autobiographical memories and crafting a new self through dialogic literary gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 920-926.
- Racionero-Plaza, S., Ugalde, L., Merodio, G., & Gutiérrez-Fernández, N. (2020). “Architects of their own brain.” Social impact of an intervention study for the prevention of gender-based violence in adolescence. *Frontiers in psychology*, 10, 3070.
- Racionero-Plaza, S., Duque, E., Padrós, M., & Molina Roldán, S. (2021). “Your Friends Do Matter”: Peer Group Talk in Adolescence and Gender Violence Victimization. *Children*, 8(2), 65.
- Randa, R., & Wilcox, P. (2012). Avoidance at school: Further specifying the influence of disorder, victimization, and fear. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10, 190–204.
- Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales ya la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE. pdf]. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 4.*
- Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 3, 174-181.
- Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Bystanders’ roles and children with special educational needs in bullying situations among preschool-aged children. *Early Years*, 35(1), 5-21.

- Rigby, K. (2006). What international research tells us about bullying. In: H. McGrath & T. Noble (Eds.) *Bullying solutions: Evidence-based approaches to bullying in Australian schools* (pp. 3–15). Pearson Education.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian schoolchildren and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology, 133*(1), 33-42.
- Ríos-Gonzalez, O., Puigvert, L., Sanvicén, P., & Aubert, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(2), 157–169. DOI: 10.1080/1350293X.2019.1579544.
- Roca-Campos, E., Duque, E., Ríos, O., & Ramis-Salas, M. (2021). The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address Bullying in Schools. *Frontiers in Psychiatry, 12*, 601424. doi: 10.3389/fpsy.2021.601424
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International, 21*(3), 2-14.
- Rose, C. A., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2012). Bullying and students with disabilities: The untold narrative. *Focus on exceptional children, 45*(2), 1-10.
- Sabomie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly, 17*(4), 268-279.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K. & Osterman K. (1996) Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour, 22*, 1–15.

- Santiago-Garabieta, M., Zubiri-Esnaola, H., García-Carrión, R., & Gairal-Casadó, R. (2023). Inclusivity, friendship and language learning: boosting collaboration in interactive groups. *Educational Research*, 65(2), 189-203.
- Sautner, B. (2008). Inclusive, Safe and Caring Schools: Connecting Factors. *Developmental Disabilities Bulletin*, 36, 135-167
- Schoger, K.D. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6), 3.
- Schott, R. M. (2014). The social concept of bullying: Philosophical reflections on definitions. In R. M. Schott & D. M. Søndergaard (Eds.), *School bullying: New theories in context* (pp. 21–46). Cambridge University Press.
- Schumann, L., Craig, W., & Rosu, A. (2014). Power differentials in bullying: Individuals in a community context. *Journal of Interpersonal Violence*, 29, 846–865.
- Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching and teacher education*, 25(8), 1061-1066.
- Sentenac, M., Arnaud, C., Gavin, A., Molcho, M., Gabhainn, S. N. y Godeau, E. (2012). Peer victimization among school-aged children with chronic conditions. *Epidemiologic Reviews*, 34, 120–128.
- Sentenac, M., Gavin, A., Gabhainn, S. N., Molcho, M., Due, P., Ravens-Sieberer, U., ... & Godeau, E. (2013). Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries. *The European Journal of Public Health*, 23(3), 421-426.

- Slattery, L. C., George, H. P., & Kern, L. (2019). Defining the word bullying: Inconsistencies and lack of clarity among current definitions. *Preventing School Failure, 63*, 227–235.
- Smith, P. K. & O’Higgins, J. (Eds.) (2021). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention*. Wiley Blackwell.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research, 41*(3), 267-285.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*(3), 239–268. doi:10.1002/ab.10047
- Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Kumpulainen, K., Puustjarvi, A., Elonheimo, H., Ristkari, T., (...) Ronning, J. A. (2011). Bullying at age eight and criminality in adulthood: Findings from the Finnish Nationwide 1981 Birth Cohort Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 46*, 1211-1219.
- Srabstein, J., Joshi, P., Due, P., Wright, J., Leventhal, B., Merrick, J., Kim, Y., Silber, T., Kumpulainen, K., Menvielle, E. & Riibner, K. (2008). Prevention of public health risks linked to bullying: A need for a whole community approach. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 20*(2), 185-200.
- Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse, 2*(2-3), 7-23.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2011). Expanding the social-ecological framework of bullying among youth: Lessons learned from the past and directions for the future.

- In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in North American schools* (2nd ed., pp. 3–9). Routledge.
- Turner, H.A., Vanderminden, J., Finkelhor, D., Hamby, S., & Shattuck, A. (2011). Disability and victimization in a national sample of children and youth. *Child Maltreatment, 16*, 275–286.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2013). How & why does bystanding have such a startling impact on the architecture of school bullying and violence? *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 10*(3), 289–306.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1036*(1), 215-232.
- UNESCO. (1994). *Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. UNESCO: Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO. (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*. ISBN 978-92-3-XXXXXX-X
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. ISBN: 978-92-3-100306-6.
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge journal of education, 43*(1), 17-33.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmá, A., & Dijkstra, J. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development, 81*, 480-486

- Verdugo, M. Á., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., y Calvo, I. (2020). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58.
- Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press
- Waldinger, R., & Schulz, M. (2023). *The Good Life: Lessons from the World's Longest Study on Happiness*. Random House.
- Wallace, L. H., Patchin, J. W., & May, J. D. (2005). Reactions of Victimized Youth: Strain as an Explanation of School Delinquency. *Western criminology review*, 6(1), 104-116.
- Warnock Report (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office.
- Warnock, M., & B. Norwich. (2010). *Special Educational Needs: A New Look*. Continuum Publishers.
- Wentzel, K. R. (2015). Implications for the development of positive student identities and motivation at school. In: Guay, F., Marsh, H., McInerney, M.I., & Craven, R. (Eds.) *Self concept, motivation and identity: Underpinning success with research and practice*, (pp. 299-337). Information Age Publishing.

- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological science, 24*(10), 1958-1970.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology, 42*, 135-155.
- World Health Organization (WHO). (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020*. ISBN 978-92-4-000419-1
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications Design and Methods (6th ed.)*. Thousand Oaks, Sage.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research in Education, 69*(1), 27–35.  
<https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>
- Yoon, J., & Bauman, S. (2014). Teachers: A Critical but Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention. *Theory Into Practice, 53*(4), 308–314.  
doi:10.1080/00405841.2014.947226
- York, J., Giangreco, M.F., Vandercook, T., & Macdonald, C. (1999). Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva. En: Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.) *Aulas Inclusivas*. Narcea.
- Younan, B. (2019). A systematic review of bullying definitions: How definition and format affect study outcome. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 11*, 109–115.

## 9. Anexos

### Anexo 1. Autorización Comité de Ética



#### DICTAMEN DEL COMITÉ DE ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Ref: ETK-45/21-22

Tras la evaluación del proyecto de tesis doctoral *Impacto del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos* en el alumnado con necesidades educativas especiales: un estudio de caso, que presenta la Dra. Dña. Rocío García Carrión, en calidad de directora del proyecto desarrollado por Dña. Garazi Álvarez Guerrero, el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Deusto, tal y como se hace constar en el acta de la reunión del 26 de julio de 2022 en la que se tomó el acuerdo, emite un informe favorable.

El Comité de Ética en Investigación considera que desde el punto de vista ético el proyecto es adecuado en todo lo referente a la protección y evitación de riesgos a los participantes y el respeto a la autonomía. Asimismo, se ajusta a los principios metodológicos, éticos y jurídicos que debe tener este tipo de investigación. No se observan riesgos de ningún tipo para los participantes y se establecen medidas adecuadas que ofrecen suficientes garantías éticas durante su desarrollo.

El proyecto tiene en cuenta la regulación sobre de protección de datos personales (UE 2016/679) aprobada por la Comisión y el Consejo de la UE en abril de 2016 en relación al i) procedimiento de consentimiento informado; ii) acceso a datos personales; iii) el uso de datos para el interés público; y iv) las responsabilidades de los investigadores responsables del proyecto.

Y para que así conste,

DE LA CRUZ  
AYUSO MARIA  
CRISTINA -  
30626305B

Firmado digitalmente por DE LA CRUZ  
AYUSO MARIA CRISTINA - 30626305B  
Nombre de reconocimiento (DN):  
c=ES,  
serialNumber=IDCES-30626305B,  
givenName=MARIA CRISTINA, sn=DE  
LA CRUZ AYUSO, cn=DE LA CRUZ  
AYUSO MARIA CRISTINA - 30626305B  
Fecha: 2022.07.27 10:42:59 +02'00'

Dra. Dña. Cristina de la Cruz Ayuso  
Coordinadora del Comité de Ética en Investigación  
Universidad de Deusto