



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



Deusto

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

Dialógico en el Profesorado y el Alumnado en

Educación Primaria

Doctoranda: Garazi Álvarez-Guerrero

Directora: Rocío García-Carrión

Rocío García-Carrión

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

1. Introducción	1
1.1. Acoso Escolar	6
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
.....	
1.2. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales e Inclusión.....	13
1.3. Entornos Escolares Inclusivos y Seguros para todo el Alumnado	17
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
2. Objetivos.....	25
3. Metodología.....	26
3.1. Contexto.....	26
3.2. Participantes.....	28
3.3. Procedimiento	29
4. Consideraciones Éticas.....	33
5. Estudios.....	34
5.1. Study 1. Impact of a Dialogic Intervention on Teachers' Perceptions about School Violence	35
Abstract.....	35
Resumen	36
Introduction	37
The current study	41
Methodology.....	42
Results	46
Discussion.....	58
Conclusion	60
References	61
5.2. Study 2. Preventing Bullying of students with Special Educational Needs through Dialogic Gatherings: A Case Study in Elementary Education... 69	69
Abstract.....	69
Introduction	71
Method.....	77
Results	83
Discussion.....	93
Conclusion	95
References	97
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	106
Resumen	106

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

ÍNDICE DE FIGURAS

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

ÍNDICE DE TABLAS

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

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Estudio 1. Gráfico 1. Sedimentation graph.....	52
Estudio 3. Gráfico 1. Relaciones entre iguales.....	121
Estudio 3. Gráfico 2. Autocontrol.....	123
Estudio 3. 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 (Sabomie, 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).

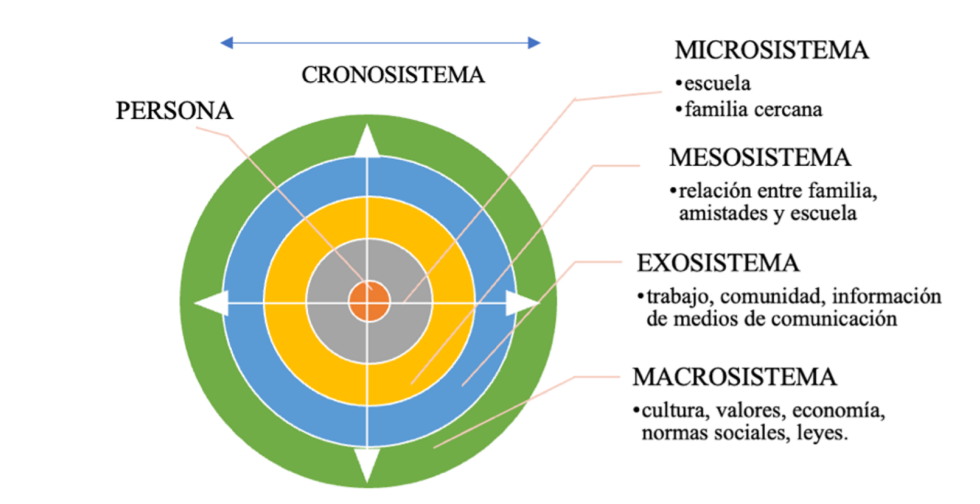
Por otro lado, para quien sufre la violencia, la victimización se asocia a problemas de salud psicosomáticos, es decir, que el malestar emocional tiene un impacto en la salud física (Wolke et al., 2013), la depresión y la ideación de suicidio (Klomek et al., 2007), la ansiedad (Craig, 1998) y el absentismo 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
Profesorado	
Educación Infantil	11
Educación Primaria	17
Equipo Directivo	5
Total Profesorado	33
Alumnado Grupo A	
Alumnado sin NEE	18
Alumnado con NEE	3
Total Alumnado Grupo A	21
Alumnado Grupo B	
Alumnado sin NEE	20
Alumnado con NEE	2
Total Alumnado Grupo B	22
Voluntariado	
Madres	3
Padres	1
Total Voluntariado	4
Total Participantes	80

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.

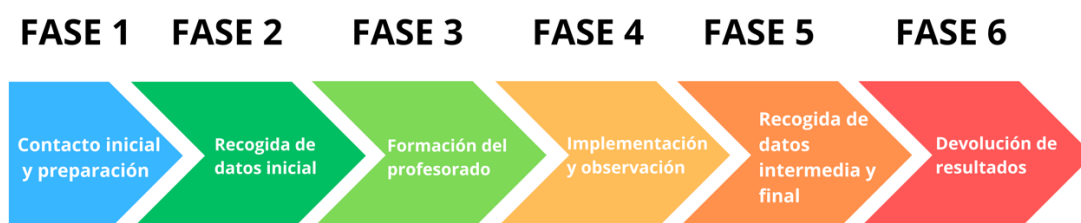
Al final del curso académico se realizó la recogida de datos final para obtener información relevante para la consecución de cada uno de los objetivos específicos. Para ello, el claustro volvió a completar por segunda vez el cuestionario de "Percepciones del profesorado sobre la violencia escolar" y 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.

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.^a 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.
- 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](https://doi.org/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