

# Impulsando la empatía y la amistad en los niños

Por **Susana León-Jiménez** 1, **Beatrix Villarejo-Carballido** 2, **Garazi López de Aguilera** 3 y **Lídia Puigvert** 1,4,\*

- 1) Departamento de Sociología, Universidad de Barcelona, 08034 Barcelona, España
- 2) Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, 48007 Bilbao, España
- 3) Departamento de Currículo e Instrucción, Universidad de Wisconsin-Madison, Madison, WI 53706, EE. UU.
- 4) Centro para la Comunidad, el Género y la Justicia Social, Instituto de Criminología, Universidad de Cambridge, Cambridge CB3 9DA, Reino Unido

## Abstracto

Las escuelas desempeñan un papel crucial en la creación de entornos de apoyo y seguridad, y los sentimientos positivos son clave para fomentarlos. Las escuelas como comunidades de aprendizaje, basadas en la participación dialógica de toda la comunidad, están mejorando la cohesión social. Sin embargo, los procesos subyacentes que conducen a estas transformaciones siguen sin explorarse. Este artículo sugiere que las acciones educativas exitosas (AE) implementadas en una escuela como comunidad de aprendizaje, analizadas en este estudio de caso, promueven sentimientos positivos como la amistad y la empatía, contribuyendo a un entorno seguro y de apoyo. El propósito de este estudio fue analizar cómo las AAE generan amistad y empatía y su impacto en el entorno de una escuela como comunidad de aprendizaje en España. Para ello, se utilizaron entrevistas a 18 estudiantes y 10 docentes, y la revisión de dos documentales sobre la escuela. Los resultados sugieren que las AAE generan amistad y empatía entre muchos niños al promover el apoyo mutuo y compartir narrativas en estos entornos dialógicos. Además, desarrollar la amistad y la empatía contribuye a reducir los comportamientos violentos y a promover actitudes más inclusivas entre muchos estudiantes. Este estudio concluye brindando información sobre cómo las asociaciones de mujeres pueden contribuir a crear entornos seguros y de apoyo fomentando la amistad y la empatía.

**Palabras clave:** escuelas como comunidades de aprendizaje; acciones educativas exitosas ; amistad; empatía; ambiente escolar.

## 1. Introducción

A continuación se presenta una revisión de la literatura sobre entornos escolares de apoyo y seguros y el impacto de acciones educativas exitosas en la promoción de dichos entornos.

### 1.1. Fomento de entornos educativos seguros y de apoyo

Una de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Educación de Calidad, es promover

el desarrollo sostenible, que incluye fomentar “estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía global y valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” [1]. Las escuelas desempeñan un papel importante en la promoción de habilidades y en garantizar entornos de apoyo y seguros ricos en diversidad cultural para que todos los estudiantes puedan forjar futuros exitosos y sostenibles. Se ha descubierto que el aprendizaje en entornos inclusivos, libres de violencia y de apoyo fomenta las trayectorias positivas de los estudiantes. Por ejemplo, dichos entornos contribuyen a mejorar la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes [2], los logros académicos [3], el compromiso académico [4] y el bienestar social y emocional [5], entre otros. Se ha descubierto que la calidad de las relaciones e interacciones dentro y fuera de la escuela entre estudiantes, padres y maestros es uno de los pilares principales en los entornos escolares que promueven un clima positivo [6,7]. La literatura sobre los climas escolares y de aula ha demostrado que las relaciones basadas en sentimientos como la amistad son clave para fomentar entornos seguros y de apoyo, ya que contribuyen a reducir los conflictos [8]; a experiencias escolares positivas; y a un sentido de pertenencia escolar [9], que se asocia con el bienestar emocional [10]. También se ha encontrado que la calidad de la amistad se asocia con el comportamiento prosocial hacia los amigos [11], siendo el comportamiento prosocial esencial para promover un clima escolar positivo y con un mejor ajuste para los adolescentes tempranos [12]. Es importante destacar que las relaciones entre pares basadas en la amistad actúan como un factor protector contra el acoso escolar [13,14]. Badhwar [15] conceptualizó la amistad como caracterizada por “buena voluntad mutua y recíproca, confianza, respeto, afecto y placer (...) que ser amigo es, en parte, ejercitar la deliberación moral y la virtud”. Como evidenció Giner [16], la amistad es un motor para el cambio social y para la creación de nuevos sueños y realidades. Las escuelas y comunidades impulsadas por un sentimiento tan creativo y transformador pueden convertirse en espacios libres de violencia, donde todos son bienvenidos e incluidos. Los beneficios de la amistad en la vida humana son conocidos; por ejemplo, un estudio con estudiantes de séptimo grado reveló que las relaciones basadas en la amistad son la principal fuente de significado en la vida de los estudiantes participantes [17].

Otro sentimiento positivo, la empatía, está vinculado con la voluntad de luchar contra la discriminación [18] y se ha descubierto que predice conductas de defensa en el acoso escolar [19], así como con el modelo de intervención del espectador [20]. Preston y de Waal [21] definieron la empatía como “cualquier proceso en el que la percepción atendida del estado del objeto genera un estado en el sujeto que es más aplicable al estado o situación del objeto que al propio estado o situación previos del sujeto” (p. 4). Además, Goleman [22] distinguió entre tres tipos de empatía como la capacidad que nos permite comprender lo que otros piensan, lo que sienten y lo que necesitan que hagamos. La literatura existente se ha centrado en la relación entre la empatía y el acoso escolar, lo que ha llevado al desarrollo de varios programas de prevención escolar para reducir el acoso escolar basados en la promoción de la empatía entre los estudiantes [23,24]. Aunque los resultados han sido mixtos, algunos estudios muestran que este tipo de programas promueven efectos positivos parciales de mayor empatía relacionada con la reducción del acoso [25] o mayores niveles de habilidades de empatía y menores niveles de conductas de acoso [26].

Uno de los estudios longitudinales más grandes del mundo sobre la felicidad [27] ha determinado que las relaciones de calidad son las que más felicidad aportan a las personas a lo largo de su vida. Los sentimientos positivos, como la amistad y la empatía, desempeñan un papel crucial en el desarrollo de estas relaciones de calidad. Dada la influencia de las relaciones de calidad en la vida humana, es fundamental fomentar los sentimientos positivos que son la base de dichas relaciones entre los estudiantes de las escuelas, ya que esto contribuirá a la creación de un entorno de apoyo, inclusivo y seguro y, en consecuencia, a su sostenibilidad social.

Los entornos educativos seguros y de apoyo se logran mejor en espacios interactivos donde, desde un enfoque de toda la escuela, todos los estudiantes, familias, personal escolar y otros miembros de la comunidad están involucrados a través de la participación igualitaria [28]. Se ha demostrado que las escuelas como comunidades de aprendizaje, un modelo educativo basado en la participación de la comunidad a través del diálogo igualitario, mejora, además de los logros académicos, el entorno escolar y la cohesión social [29,30,31]. En particular, diferentes estudios sobre estos espacios interactivos informaron un aumento en la inclusión social [32,33] y la solidaridad [34] y una disminución de la violencia [31,35]. Dichos resultados son especialmente prominentes en comunidades de bajo SES, donde el contexto se transforma a través de la participación y el compromiso de una diversidad de voces, antecedentes culturales, conocimientos y experiencias en un diálogo igualitario [32,36].

## **1.2. El impacto de las acciones educativas exitosas en la transformación de las relaciones escolares**

Las acciones educativas exitosas (AEE) implementadas en las escuelas como comunidades de aprendizaje son fundamentales para dichas transformaciones [37]. Las AEE son actividades basadas en el diálogo, identificadas por el proyecto INCLUD-ED [38] (INCLUD-ED, el único proyecto de Ciencias Sociales y Humanas (SSH) de los 10 seleccionados entre los Programas Marco (Comisión Europea, 2011)) por su gran impacto científico, político y social. Se ha comprobado que revierten las tendencias de bajo rendimiento, reducen las tasas de ausentismo escolar y superan la exclusión social [37]. Además, debido a su impacto y transferibilidad a diversos contextos, varias EAE se han incluido en diferentes políticas públicas y recomendaciones de políticas, como el Kit de herramientas europeo para escuelas

(<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=354>),

o un acuerdo con la Dirección General de Educación de Portugal para implementarlas en 50 agrupaciones escolares

(<https://observador.pt/2019/11/06/projeto-de-combate-ao-insucesso-escolar-chega-a-50-agrupamentos-de-escolas/?fbclid=IwAR1Qs0xSqkZyTgHjKoiLysyrZpa1fKIn-vD3WKOfdIaD0BtY66DmMvYPGZU>).

Basados en los principios del aprendizaje dialógico [39], que potencian los diálogos igualitarios entre los diferentes miembros de la comunidad involucrados, los ASE están transformando las relaciones dentro y fuera de las escuelas, transfiriendo su impacto a las comunidades, barrios y hogares de los estudiantes y promoviendo su sostenibilidad social [30,40]. Actualmente, se están implementando en más de 6700 escuelas en 14 países de todo el mundo.

Uno de los SEA son los grupos interactivos (GI), donde los estudiantes, divididos en grupos pequeños y heterogéneos, realizan actividades de matemáticas, ciencias, lenguaje y otras materias con la ayuda de un voluntario adulto para guiar las interacciones entre ellos [33,41]. En lugar de separar a los estudiantes en grupos de nivel, los niños de diferentes orígenes y etnias, con diferentes habilidades y destrezas trabajan juntos en GI, aumentando y diversificando las interacciones que tienen los estudiantes [42]. Los niños resuelven las actividades y aprenden juntos a través del diálogo igualitario, lo que implica que necesitan proporcionar argumentos para respaldar sus afirmaciones y opiniones, en lugar de justificarlas con posiciones de poder [43]. Se ha descubierto que promueven el aprendizaje instrumental y la inclusión, creando vínculos de solidaridad y ayuda mutua entre los estudiantes y contribuyendo a su bienestar [42,44].

Otra EAE son las reuniones dialógicas (RE) en las que los estudiantes establecen un diálogo en torno a textos de alta calidad en áreas como literatura, ciencia, feminismo, matemáticas, música, arte o teología, entre otras [45,46,47,48]. En las reuniones literarias dialógicas (RE), por ejemplo, los estudiantes leen y discuten literatura clásica en un diálogo igualitario, brindando más oportunidades a quienes han participado menos para contribuir a la discusión y, por lo tanto, superar las interacciones de poder [49]. Dicho espacio dialógico permite a los participantes compartir los sentimientos, ideas y reflexiones que suscitan los clásicos y relacionarlos con sus propias experiencias, encarnando el respeto y la solidaridad hacia los demás [31,50]. Entre otros impactos, las RE contribuyen a mejorar el comportamiento prosocial de los estudiantes [51], a promover la inclusión de estudiantes con discapacidades de aprendizaje [33] y a mejorar la calidad de la convivencia escolar [31]. Además, recientemente se ha informado que los DLG han tenido éxito a la hora de ayudar a los estudiantes a lidiar mejor con la situación de confinamiento a la que se enfrentaron durante el confinamiento por COVID-19 en España [52].

Otro modelo de acción social es el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos (DMPRC), que busca abrir “espacios de diálogo enfocados en rechazar la violencia y evitar modelos violentos atractivos” [53]. Este modelo incluye asambleas de aula y escuela, en las que suelen participar estudiantes, docentes y familiares para establecer acuerdos y normas de convivencia que se implementarán en la escuela. También incluye otros espacios de diálogo creados con el objetivo de fomentar espacios de cero violencia y rechazar actitudes agresivas y violentas [35]. En dichos espacios dialógicos, los estudiantes practican la solidaridad bajo la premisa de que todos deben ayudar y apoyar a las víctimas, al tiempo que rechazan las conductas violentas [54].

Para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, no basta con promover el acceso a la educación. Las escuelas deben fomentar entornos seguros y de apoyo para que los estudiantes puedan desarrollar estilos de vida sostenibles, libres de violencia, basados en los principios de los derechos humanos y enriquecidos por la diversidad cultural. Fomentar relaciones de calidad entre los estudiantes y un ambiente escolar positivo es fundamental para promover el desarrollo sostenible más allá de la escuela. La forma en que las EAE contribuyen a mejorar las relaciones y el entorno escolar se está estudiando ampliamente en numerosos países y contextos donde se implementan, como se ha evidenciado en los párrafos anteriores. Sin embargo, se sabe menos sobre los procesos subyacentes que conducen a dichas mejoras. Al considerar la escuela como una comunidad de aprendizaje que ha mostrado grandes mejoras en los logros académicos y la cohesión social, este estudio tuvo como objetivo explorar si las EAE implementadas en la escuela generaban amistad y empatía, y cómo lo hacían, y analizar el impacto de desarrollar dichos sentimientos positivos en el entorno escolar.

## 2. Materiales y métodos

Este estudio de caso se realizó mediante la metodología comunicativa (MC) de investigación, cuyo objetivo es la cocreación de nuevos conocimientos y realidades sociales junto con los participantes de la investigación [55,56]. Ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Comunidad de Investigación de Excelencia para Todos (CREA). Todos los miembros del comité de ética son académicos con formación y experiencia en investigación educativa y en ética de la investigación.

## **2.1. Sitio de investigación**

Dentro de este marco comunicativo, se ha llevado a cabo un estudio de caso [57] para obtener una visión más profunda de si las EAE implementadas en una escuela como comunidad de aprendizaje promueven la amistad y la empatía, y de cómo lo hacen, y cómo estos sentimientos contribuyen a mejorar el entorno escolar. Esta escuela, que se transformó en una comunidad de aprendizaje hace 10 años, está ubicada en un municipio a las afueras del área metropolitana de una ciudad de España, en uno de los barrios más desfavorecidos. Más del 92% de los estudiantes de la escuela son de origen inmigrante y más del 95% tienen una beca de comedor. A pesar del bajo nivel socioeconómico (NSE) de la mayoría de los estudiantes, la escuela ha sido referida como la "escuela milagrosa" por la prensa catalana, española e internacional debido a las altas puntuaciones obtenidas en las pruebas estandarizadas catalanas. De hecho, los estudiantes de esta escuela obtuvieron un rendimiento superior al promedio catalán en materias como español, inglés y matemáticas, e incluso superior al de algunas escuelas de élite de la región. Además, recibió el Premio de Educación de la Fundación Círculo de Economía y la Fundación La Caixa por sus excelentes resultados (se han evitado las referencias a noticias de prensa y al año del premio para garantizar el anonimato del centro). Los investigadores mantuvieron contacto previo con el centro y mantuvieron conversaciones continuas con el personal, especialmente con el director y el jefe de estudios, sobre las EAE y el entorno escolar. Por ello, tras explicar los objetivos y el alcance de este estudio al personal, este aceptó participar.

## **2.2 Participantes**

Los participantes fueron 18 estudiantes y 10 maestros de 1.<sup>º</sup> a 6.<sup>º</sup> grado de educación primaria. Una vez que la escuela decidió participar en el estudio, el director habló con el tutor de cada aula para que eligieran a diferentes estudiantes de su grupo para participar en el estudio. Luego, los maestros seleccionaron aleatoriamente a los estudiantes de cada uno de sus grupos de acuerdo con su disponibilidad durante el período de recolección de datos. Después de recopilar datos con los estudiantes, el director le dijo al investigador que fuera a cada aula y preguntara a los maestros, que ya conocían el estudio, quién estaría dispuesto a participar. Por lo tanto, los 10 maestros fueron seleccionados aleatoriamente de acuerdo con su propia disponibilidad, al tiempo que se aseguraba de que hubiera una representación de la mayoría de los grados y maestros especialistas, es decir, maestros de DLG, un maestro de educación física. Se ha garantizado el anonimato de todos los participantes al no mostrar ningún dato personal y al cambiar sus nombres por seudónimos. Los perfiles de los participantes se pueden encontrar en [la Tabla 1](#). Los consentimientos informados por escrito para que los niños participaran y fueran grabados en audio fueron firmados por sus padres o tutores. Además, tras explicar los objetivos del estudio y los métodos de recopilación de datos, los estudiantes dieron su consentimiento verbal para participar y ser grabados en audio. El profesorado también firmó el consentimiento informado por escrito para participar y ser grabado en audio. El director y el jefe de estudios del centro recogieron los formularios de consentimiento informado de los estudiantes, y uno de los investigadores recogió los del profesorado.

**Tabla 1.** Seudónimos y perfiles de los entrevistados.

	Seudónimo	Calificación
Estudiantes	Fátima	1er grado
	Lucas	1er grado
	Ester	2do grado
	Ana	2do grado
	Yaiza	3er grado
	Andrea	3er grado
	Julia	4to grado
	Martín	4to grado
	Yasmin	quinto grado
	Amín	quinto grado
	Ibtissam	quinto grado
	Sara	quinto grado
	Isaac	quinto grado
	Mahoma	quinto grado
	Laura	6to grado
Profesores	Estefanía	6to grado
	José	6to grado
	Aderaman	6to grado
	Aurora	2do grado
	Nieves	2do grado
	Marta	3er grado
	Juana	3er grado
	Pau	4to grado
	Carmen	4to grado
	Sandra	quinto grado
	Maria	5. <sup>o</sup> y 6. <sup>o</sup> grado, docente de DLG y formador de docentes
	Luisa	3. <sup>o</sup> y 4. <sup>o</sup> grado, docente de DLG y formador de docentes
	Andreu	profesor de educación física

### **2.3. Recopilación de datos**

Para comprender a fondo cómo, de ser así, las EAE implementadas en esta escuela promueven la amistad y la empatía, así como su impacto en el entorno escolar, se realizaron entrevistas semiestructuradas con 18 estudiantes y 10 docentes. Las entrevistas se realizaron a finales de junio de 2018, durante las horas de clase, generalmente mientras trabajaban en los grupos de apoyo o realizaban exámenes (una vez finalizados), en grupos de dos a cuatro. Durante esas tres semanas, uno de los investigadores visitó cada aula con el director para llevar a los niños a ser entrevistados a un aula vacía que solía utilizarse para reuniones. Una vez en el aula, el director se marchó y el investigador, a quien la mayoría de los estudiantes ya conocía, comenzó las entrevistas. Antes de comenzar cada entrevista, se les recordó que podían detenerla en cualquier momento o no responder a cualquier pregunta. Las entrevistas con el profesorado se realizaron la última semana de junio de 2018, cuando no había estudiantes porque las clases ya habían terminado y el profesorado estaba organizando y reuniendo el material del aula. El mismo investigador visitó cada aula y preguntó al profesorado si estaba disponible para realizar la entrevista en ese momento. Se entrevistó al profesorado en las mismas aulas donde organizaban el material, en grupos de dos a cuatro personas. Tras la entrevista de grupo, el objetivo de las entrevistas era recopilar las reflexiones y opiniones de los participantes sobre las diferentes actividades de apoyo a la amistad (AE) realizadas en el centro, la creación o el aumento de sentimientos de amistad y empatía entre el alumnado, y el impacto de estos sentimientos en el entorno escolar.

Además, se realizaron observaciones de diferentes AES, concretamente grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas y tertulias pedagógicas dialógicas para la formación docente y asambleas de aula del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, a lo largo del curso escolar 2017-2018. Las observaciones no se grabaron en audio, sino que se tomaron notas. Para complementar la información de las entrevistas y observaciones, se revisaron dos documentales (cuyos nombres no se han mostrado para garantizar el anonimato del centro), en los que el centro se presentaba como un caso de éxito gracias a su éxito académico y su ambiente positivo.

### **2.4. Análisis de datos**

Todas las entrevistas se transcribieron con el objetivo de establecer categorías entre ellas. Tras la lectura repetida de los datos transcritos, se dividieron inicialmente en dos categorías principales: cómo las diferentes actividades de apoyo a la amistad (AAE) fomentan la amistad y la empatía, y cómo el desarrollo de estos sentimientos contribuye a mejorar el ambiente escolar. Posteriormente, el primer bloque se dividió en dos categorías principales: cómo las AAE promueven la amistad y cómo fomentan la empatía. Dentro del segundo bloque, surgieron tres categorías principales: cómo la amistad y la empatía impulsan la disminución de conflictos y conductas violentas, cómo fomentan actitudes inclusivas y cómo contribuyen al bienestar y la sensación de seguridad y apoyo del alumnado.

## **3. Resultados**

Los resultados de las entrevistas indican que la participación en actividades de apoyo estudiantil ha promovido, en general, la amistad y la empatía entre el alumnado, y que los conflictos y las conductas violentas han disminuido considerablemente en la escuela, contribuyendo así al

bienestar del alumnado y a un entorno seguro y de apoyo. Siguiendo las categorías establecidas en la sección anterior, a continuación presentamos algunos de los resultados obtenidos en este estudio de caso.

### **3.1. Las SEA generan amistad y empatía**

Las diferentes entrevistas realizadas mostraron que, según los participantes, se ha observado un aumento significativo de la amistad y la empatía entre los estudiantes en relación con su participación en diferentes actividades de apoyo estudiantil (AE). En esta subsección, se presentan ejemplos de evidencia de dichos aumentos.

#### 3.1.1. Amistad más fuerte y profunda

Muchos estudiantes entrevistados afirmaron que participar en SEAs les ha ayudado a mejorar sus relaciones de amistad, por un lado, haciendo nuevos amigos y, por otro, fortaleciendo las amistades previas. Trabajar juntos en pequeños grupos heterogéneos en lugar de individualmente les ofrece la posibilidad de hablar más y con un grupo diverso de personas, lo que les ayuda a hacer nuevos amigos, como enfatiza una estudiante: "[Los GIs nos ayudan a tener más amigos] porque hablamos más, con más gente, y cada vez que cambiamos de grupo, hacemos más amigos" (Yasmin, estudiante de 5.º grado). Como afirmó Yasmin, al cambiar de grupo periódicamente, los estudiantes tienen la oportunidad de hablar con más compañeros, aumentando sus interacciones con ellos gracias a la base dialógica de los GIs. Esto les proporciona un marco para interactuar con diferentes personas, y al cambiar de grupo periódicamente, terminan hablando con personas con las que de otro modo no habrían hablado, lo que aumenta las posibilidades de crear nuevas relaciones basadas en la amistad.

Sin embargo, trabajar e interactuar con diferentes personas no es la única manera en que los GI pueden generar amistad. Como explicó José, un estudiante de sexto grado, «[Los GI nos ayudan a hacer más amigos] porque cuando no entiendes algo, te ayudan a hacerlo (...), y si no saben algo, les ayudas» (José, estudiante de sexto grado). Como explicó José, ayudarse mutuamente para comprender y resolver las actividades juntos es esencial para crear más amistades en los GI. Como comentaron muchos entrevistados, agrupar a los estudiantes en grupos pequeños, diversos y heterogéneos facilita esta relación mutua de ayuda y explicación de la lección, rompiendo las jerarquías entre ellos y, por lo tanto, haciendo posible la amistad.

Sin embargo, las asambleas semanales de clase que se celebran en el marco del DMPRC no solo contribuyen a forjar nuevas amistades entre los entrevistados, sino también a fortalecer y mejorar el sentimiento de amistad ya existente entre algunos estudiantes. En este sentido, las asambleas semanales de clase que se celebran en el marco del DMPRC también se encuentran entre las actividades destacadas en las entrevistas como impulsoras de la amistad. En general, estudiantes y profesores comentaron que este tipo de espacio fortalece la calidad de las relaciones de algunos estudiantes entre sí. En este sentido, uno de los estudiantes entrevistados afirmó que las asambleas no le ayudan a hacer nuevos amigos, sino a fortalecer los lazos con los actuales: "La asamblea no nos hace hacer más amigos, nos hace confiar más en nuestros amigos" (Amin, estudiante de 5.º grado). Los estudiantes aprenden a confiar y apoyarse mutuamente en este marco de abordar los problemas del aula y encontrar soluciones a través del diálogo, y eso intensifica el sentimiento de amistad ya existente entre algunos de ellos.

Por último, otro espacio donde los estudiantes forjan vínculos más fuertes son los DLG. En

este espacio dialógico, los estudiantes suelen compartir experiencias, lo que les ayuda a acercarse. Una de las maestras explicó que «allí [en los DLG] compartieron muchas cosas que les sirvieron para acercarse entre sí» (Carmen, maestra de 4.º grado). Como relató la maestra, los DLG fomentan que los estudiantes compartan historias, experiencias y sentimientos que les ayudan a abrirse y acercarse. Al conocerse mejor en los DLG, los estudiantes pueden forjar nuevas amistades, así como fortalecer las que ya tienen.

### 3.1.2. Impulsando la empatía

Además, todos los docentes entrevistados coincidieron en que las actividades de apoyo a la empatía contribuyen a impulsar la empatía en muchos estudiantes. Uno de ellos afirmó que las acciones educativas, como las actividades de apoyo a la empatía, la fomentan porque ayudan a los estudiantes a ponerse en la piel de otros que podrían tener más dificultades y necesitar su ayuda: «En las actividades de apoyo a la empatía, eres más capaz de ver las dificultades de tu compañero, de darte cuenta de que necesita tu ayuda» (María, docente de DLG y formadora de docentes). Las actividades de apoyo a la empatía proporcionan un marco para que los estudiantes vean las dificultades de sus compañeros al trabajar juntos en las actividades. Cuando un estudiante con mayor capacidad en ciertas tareas se agrupa con otro con mayores dificultades, el primero es más capaz de ver las necesidades del segundo y, por lo tanto, su empatía puede aumentar.

Sin embargo, al trabajar juntos en las asambleas escolares, los estudiantes no solo comprenden mejor las dificultades académicas de los demás, sino que también profundizan en sus propias dificultades. Como explicó uno de los docentes, las asambleas, por ejemplo, suelen propiciar que los estudiantes compartan las dificultades o desafíos que experimentan dentro y fuera de la escuela, lo que hace que algunos de sus compañeros empaticen con ellos.

Lo que he visto es que [en las asambleas] se trabaja mucho la empatía. El primer día que hicimos una asamblea en mi aula, todos los alumnos terminaron llorando porque uno explicó que lo habían abandonado, otro explicó que le habían pegado (...) y una alumna, Ainhoa, se fue llorando y le dije: «Pero Ainhoa, estás bien». Y ella dijo: «Sí, pero mi padre me habla, me cuida, me quiere, ¿por qué sus padres no son como el mío?» (Sandra, maestra de 5.º de primaria).

Como muestra su cita, en una asamblea, muchos estudiantes se abrieron a sus compañeros porque se encontraban en un espacio seguro donde sabían que podían compartir este tipo de experiencias. Compartir estos relatos en la asamblea le dio a Ainhoa la oportunidad de comprender los sentimientos de los demás, así como de sentir su sufrimiento, volviéndose más empática.

En este sentido, algunos estudiantes expresaron que, al ser más conscientes de los problemas de los demás o de cómo se sienten al participar en las asambleas de apoyo escolar, pueden ayudarlos más que antes. Este es el ejemplo de Sara, una estudiante de quinto grado, quien explicó el cambio que las asambleas han generado al volverse más empática con sus compañeros, ayudándolos más y cuidándolos más que antes:

“[ahora que hacemos asambleas, ayudamos más a nuestros compañeros] porque hay personas que nos importaban muy poco, pero ahora nos importan más (...) Antes pensaba en mis amigos, pero no tanto como ahora” (Sara, estudiante de 5to grado).

Reconoció que antes de participar en las asambleas, no le importaban mucho algunos de sus compañeros, pero que gracias a su participación, los conoce mejor y se preocupa más por ellos. Además, afirmó que desde que participa en las asambleas, piensa más en sus amigos.

Esta forma en que algunos estudiantes aprenden lo que otros piensan y sienten se ejemplifica mejor en una analogía de Ibtissam, estudiante de quinto grado: «Para mí, la asamblea es como un

aula donde se dejan fluir los sentimientos y los compañeros toman los sentimientos de los demás y los guardan en sus corazones para ver qué sienten» (Ibtissam, estudiante de quinto grado). Como muestra su cita, estos espacios dialógicos permiten a muchos estudiantes intercambiar sentimientos, compartir lo que sienten, dejar que otros lo tomen y lo guarden en su interior para comprenderlo mejor.

### **3.2. Contribución a un entorno más propicio y seguro**

Es importante destacar que este aumento de la amistad y la empatía ha propiciado mejoras en el entorno escolar, en particular, en la disminución de conflictos y conductas violentas, el fomento de actitudes inclusivas y la promoción del bienestar, la seguridad y el apoyo entre muchos estudiantes. A continuación, se presentan algunos ejemplos de dicha evidencia.

#### 3.2.1. Disminución de los conflictos y las conductas violentas

En general, al hablar con estudiantes y docentes, la mayoría destacó las grandes mejoras que han presenciado y experimentado en la escuela en cuanto a la disminución de conflictos y conductas violentas. Varios estudiantes y docentes destacaron, tanto en las entrevistas como en los documentales, que sus amigos los ayudan y defienden cuando más lo necesitan. Una de ellas explicó en uno de los documentales cómo sus amigos siempre la apoyan y defienden cuando alguien la ataca: "Por ejemplo, si me insulta, mi amiga viene y me acompaña, y la dejamos en paz" (Estefanía, estudiante de 6.º grado). Fomentar la amistad y la empatía entre ellos ayuda a muchos estudiantes a ponerse del lado de las víctimas, protegiéndolas y defendiéndolas de los agresores, siempre defendiéndolas cuando lo necesitan.

Sin embargo, como se señala en las entrevistas, la amistad y la empatía no solo influyen en el comportamiento de muchos testigos, sino que también pueden modificar el de los agresores. Muchos señalaron la empatía, por ejemplo, al darse cuenta de que están lastimando a sus compañeros, como un factor que impulsa a los estudiantes con comportamientos violentos o conflictivos a dejar de lastimar a otros estudiantes, como lo exemplificó un profesor:

Los [SEA] les han permitido ver a sus compañeros desde una perspectiva diferente. Por ejemplo, cuando un niño no para de decir que ha estado sufriendo, otros niños que tal vez estaban implicados en esto de repente abren los ojos y dicen: «Oye, estamos haciendo sufrir a un compañero» (María, profesora de DLG y formadora de docentes).

Como demuestra el relato de este profesor, darse cuenta de que las acciones de algunos estudiantes podrían estar perjudicando a otros les hace reflexionar y reconsiderar lo que están haciendo. Este cambio de perspectiva podría servir como medida preventiva para que los mismos estudiantes que suelen causar conflictos dejen de hacerlo gracias a una mayor empatía con sus compañeros.

Además, los entrevistados también señalaron cómo la amistad puede ayudar a prevenir la violencia en algunos estudiantes. Por ejemplo, José explicó que sus amigos lo ayudan a no pelear ni discutir con otros compañeros cuando parece que está a punto de hacerlo:

A veces, cuando me enojo, un amigo del colegio me ayuda, por ejemplo, Mohamed. Cuando me enojo, a veces viene y me dice: «José, cálmate, no te enfades». (...) Por ejemplo, cuando discuto o peleo con alguien en el patio, [mis amigos] me dicen: «No peles, no peles porque entonces el profesor se enfadará contigo y te castigará», y yo les digo: «Bueno, no peleo». (José, estudiante de 6.º grado).

Como destacó José, los estudiantes con quienes mantiene una relación de amistad lo ayudan a prevenir comportamientos conflictivos. Sus amigos lo conocen y saben cómo ayudarlo a no lastimar a otros estudiantes ni meterse en problemas. Como quieren ayudarlo y se preocupan por él, lo hacen reflexionar sobre lo que está a punto de hacer y lo rehabilitan mostrándole las consecuencias de sus actos. Debido a la confianza que deposita en sus amigos, los escucha y decide hacer lo que sugieren, tranquilizándose en lugar de meterse en un conflicto.

### 3.2.2. Fomento de actitudes inclusivas

Forjar amistades también puede ayudar a los estudiantes con comportamientos conflictivos a sentirse más integrados en el aula. Ana, alumna de segundo de primaria, explicó el caso de una de sus compañeras y cómo empezó a sentirse más integrada en el aula al forjar más amistades:

Rkia terminó siendo muy buena y tenía muchos amigos. Porque antes solo tenía una amiga, con la que se portaba mal y hacía cosas [malas] (...) y solo jugaba con ella, y cuando esa niña no venía, (...) la pobre [Rkia] se sentía excluida. Pero ahora que tiene más amigos porque ha mejorado, puede jugar con todos nosotros (Ana, estudiante de 2.<sup>º</sup> grado).

El relato de Ana muestra que forjar más relaciones basadas en la amistad ayudó a una estudiante que solo tenía una persona con quien jugar a sentirse más integrada en el grupo. Mientras que cuando solo tenía una amiga, se quedaba sola cuando su amiga no iba a la escuela. Una vez que empezó a hacer más amigos, empezó a jugar con todos sus compañeros, integrándose mejor en el aula.

Además, en uno de los documentales que revisamos, varios estudiantes enfatizaron que siempre se cuidan entre sí, que nadie se queda atrás. En una de las entrevistas a un grupo de estudiantes de sexto grado mostradas en el documental, en la que hablaban sobre las relaciones y el entorno escolar, uno de los estudiantes, Abderraman, y el presentador del programa mantuvieron el siguiente diálogo:

1.Aderaman: Nunca dejamos a nadie atrás. Ese es nuestro lema.

2.Anfitrión: ¿cuál es tu lema?

3.Aderaman: Bueno, me lo acabo de inventar. No sé cuál es nuestro lema, pero creo que es ese.

Nunca dejamos a nadie atrás (estudiante de 6.<sup>º</sup> grado). Ayudarnos y defendernos mutuamente, y estar al tanto de sus desafíos y necesidades, contribuye a una actitud inclusiva en la que no dejamos a nadie atrás, porque todos forman parte de esta comunidad.

### 3.2.3. Mayor bienestar y sensación de seguridad y apoyo

Muchos entrevistados destacaron que la amistad contribuye a su bienestar. Muchos explicaron que, al tener amigos en la escuela, se sienten más felices porque tienen gente con quien jugar y con quien hablar: «Me siento muy feliz [en la escuela] (...) porque tengo amigos con quienes jugar y a quienes les cuento mis secretos, y... me apoyan mucho» (Yasmin, estudiante de 5.<sup>º</sup> grado). El ejemplo de Yasmin demuestra que tiene amigos que la apoyan y en quienes sabe que puede confiar, además de tener gente con quien jugar que la hace sentir incluida y feliz.

Algunos estudiantes también destacaron sentirse más seguros y protegidos gracias a tener amigos en la escuela. Tal es el caso de Laura, quien afirmó sentirse protegida y a salvo en la escuela gracias a la amistad: «Siento que tengo muchos amigos y eso me hace sentir más protegida» (Laura, 6.<sup>º</sup> grado). Como lo demuestra su cita, siente que tiene muchos amigos en la escuela, lo que la hace sentir protegida.

Por último, algunos estudiantes afirmaron sentirse apoyados por la amistad que se forjó en el aula, como señaló Sara: «[Consideramos a nuestros compañeros amigos] porque, por ejemplo, si estás triste, alguien te apoya y no se olvida de ti» (Sara, estudiante de quinto grado). Sara considera a sus compañeros más que eso; los considera amigos, porque cuando está triste, sus amigos siempre están ahí para apoyarla y no la dejan en paz.

#### 4. Discusión

Como lo demuestra la investigación sobre el entorno y el clima escolar, aprender en un entorno seguro y de apoyo libre de violencia es esencial para el éxito académico, la autoestima y el bienestar de los niños [2,3,4,5]. Desarrollar sentimientos positivos, como la amistad y la empatía, es esencial para garantizar dichos espacios en las escuelas y las aulas [8,13,18,19]. En este estudio de caso, hemos analizado una Escuela como Comunidad de Aprendizaje, un modelo educativo interactivo y de toda la escuela, para mostrar si las SEA implementadas allí promueven la amistad y la empatía, y cómo lo hacen, y su impacto en la mejora del entorno. Los resultados de este estudio de caso muestran que las SEA, como IG, DLG y DMPRC impulsan una mayor empatía y amistad, lo que contribuye a disminuir los comportamientos conflictivos, aumentar las actitudes inclusivas y fomentar el bienestar y la sensación de seguridad y apoyo de los estudiantes. Si bien la replicabilidad de estos hallazgos en otras escuelas y contextos aún no ha sido explorada, estos hallazgos respaldan que la amistad y la empatía promovidas por las actividades de aprendizaje autónomo realizadas en esta escuela como una comunidad de aprendizaje contribuyen a mejorar su entorno escolar.

Estudios previos ya han demostrado que las escuelas como comunidades de aprendizaje contribuyen a mejorar la cohesión social y a superar la exclusión social [29,30]. La participación de toda la comunidad a todos los niveles en un diálogo igualitario es clave para disminuir los conflictos y promover la solidaridad y la inclusión social [31,32,33,35]. Los hallazgos de este estudio están en línea con los anteriores sobre otras escuelas como comunidades de aprendizaje, ya que los propios entrevistados han señalado que la coexistencia escolar ha mejorado considerablemente, contribuyendo a un entorno seguro y de apoyo. En línea con el estudio de Soler y colegas [31], la mayoría de los participantes afirmaron que participar en SEA como IG, DLG y las asambleas dentro del DMPRC ha contribuido a disminuir los conflictos y los comportamientos violentos. Sin embargo, este estudio avanza la evidencia sobre el papel esencial que el desarrollo de la amistad y la empatía a través de esas SEA ha tenido en la promoción de tales mejoras. Además, aunque estudios anteriores han demostrado el impacto de las actividades socioeconómicas en la promoción del comportamiento prosocial [51] y la solidaridad [50] de los niños, éste se centró en cómo la participación en actividades socioeconómicas contribuye a promover la amistad y la empatía de los niños.

Como señalaron algunos estudiantes en este estudio, los IG les permiten interactuar con más compañeros de clase, incluso con aquellos con los que no se llevaban bien, y al interactuar con más estudiantes de lo que lo harían si trabajaran solos o en parejas, pueden hacer nuevas amistades. Además, debido a que los estudiantes con diferentes habilidades, inteligencia cultural y diferentes tipos de conocimiento se reúnen en grupos heterogéneos con el objetivo de ayudarse mutuamente a comprender y resolver las actividades a través del diálogo [33,41], pueden ver las dificultades de los demás y ayudarse mutuamente a superarlas, fomentando su empatía. Por lo tanto, al aumentar el número y la diversidad de las interacciones entre pares y promover la ayuda mutua, como lo ha

demostrado la investigación previa sobre los IG [42,44], esta EAE contribuye a crear vínculos nuevos y más fuertes basados en la amistad y la empatía entre algunos estudiantes en esta escuela.

Otro espacio de aprendizaje que se destacó en las entrevistas como promotor de la amistad y la empatía es el DMPRC. La mayoría de estudiantes y docentes valoraron muy positivamente espacios como las asambleas, donde se discuten temas relacionados con la convivencia y cómo mejorarla. A través de un diálogo igualitario, los estudiantes comparten problemas o conflictos del aula y la escuela para encontrar soluciones y prevenir futuros conflictos, siempre orientados a apoyar a las víctimas [54]. Como señaló uno de los estudiantes, estos espacios dialógicos, donde se respetan las opiniones de los demás y se comparten sabiendo que nadie será juzgado, permiten a los estudiantes confiar más entre sí, fortaleciendo el sentimiento de amistad entre algunos de ellos. Además, muchos estudiantes no solo hablan de conflictos del aula o la escuela en las asambleas, sino también de luchas o experiencias que ocurren fuera de la escuela. Para algunos de ellos, las asambleas son el primer espacio donde escuchan estas experiencias de sus compañeros, tomando mayor conciencia del sufrimiento ajeno y promoviendo la empatía hacia ellos. Por lo tanto, los estudiantes no sólo practican la solidaridad a través del DMPRC, como informaron Villarejo-Carballido y colegas [54], sino que también practican la empatía.

El tercer SEA que, según diferentes participantes, promueve la amistad y la empatía entre los estudiantes, fueron los DLG. Investigaciones sobre los DLG han señalado que los clásicos contienen temas que, al leerse y compartirse en un diálogo igualitario, suscitan reflexiones y sentimientos que los estudiantes suelen relacionar con sus experiencias personales [50]. En consonancia con dicha investigación, nuestros hallazgos indican que muchos estudiantes se abren a sus compañeros y expresan sus sentimientos, pensamientos y experiencias en los DLG. Al compartir estos relatos, muchos estudiantes de este estudio aumentan y fortalecen el sentimiento de amistad, acercándose mutuamente.

Gran parte de la literatura sobre conflicto escolar y acoso escolar ha demostrado que la amistad y la empatía juegan un papel clave en la protección de las víctimas y su defensa de estudiantes con conductas violentas [13,18,19]. En consonancia con esto, nuestros hallazgos también muestran que dichos sentimientos impulsan conductas de apoyo y defensa entre los estudiantes. Sin embargo, la forma en que los sentimientos de amistad y empatía impiden que los estudiantes con conflicto o conductas violentas actúen violentamente ha recibido menos atención en la literatura sobre conflicto escolar y acoso escolar. Este estudio presenta evidencia que sugiere que crear conciencia sobre el sufrimiento que están causando a algunos compañeros de clase podría detener a algunos estudiantes de actuar de una manera tan dañina. Además, yendo más allá de la literatura existente en esta área, nuestros hallazgos muestran que los amigos de los estudiantes con conductas violentas pueden evitar que actúen violentamente.

Por último, nuestros hallazgos enfatizan el papel de la amistad y la empatía para hacer que los estudiantes se sientan bien, incluidos, apoyados y seguros. De manera similar a estudios anteriores, nuestros hallazgos muestran que participar en SEAs ha contribuido a actitudes inclusivas entre muchos estudiantes [42,44]. Sin embargo, estudios anteriores no tuvieron en cuenta el papel de los sentimientos positivos generados en SEAs como clave para promover actitudes inclusivas. Nuestros hallazgos sugieren que, para algunos estudiantes, tener relaciones basadas en la amistad contribuye a que se sientan incluidos, apoyados y seguros. Aumentar la conciencia sobre lo que los compañeros de clase pueden estar sintiendo o experimentando hace que muchos estudiantes desarrollen actitudes inclusivas al no dejar a nadie atrás, y eso hace que muchos de ellos se sientan apoyados. De hecho, los estudiantes en las entrevistas informaron sentirse más seguros y protegidos gracias al aumento de las amistades en la escuela.

Es necesario abordar algunas limitaciones de este estudio. Por un lado, se excluyeron en nuestro análisis otros sentimientos como la solidaridad. Esta decisión se basó en que se han realizado más estudios sobre cómo las escuelas, como comunidades de aprendizaje, y las diferentes AE contribuyen a promover la solidaridad en diferentes contextos, mientras que ningún estudio se había centrado en los sentimientos de amistad y empatía. Las investigaciones futuras deberían examinar otros sentimientos positivos, como, por ejemplo, la autoestima. Por otro lado, el desarrollo de la amistad y la empatía, y su impacto en el entorno escolar, tal como se describe en este estudio, no son necesariamente generalizables a otras escuelas como comunidades de aprendizaje. Sin embargo, el objetivo de este estudio nunca fue generalizar sus hallazgos a todas las escuelas como comunidades de aprendizaje, sino mostrar el desarrollo de la amistad y la empatía a través de las AE y su impacto en el entorno escolar en este estudio de caso. Teniendo en cuenta la evidencia existente sobre la transferibilidad de las AE a una gran diversidad de contextos y su impacto en la promoción de la solidaridad del alumnado en diferentes escuelas y contextos, la replicabilidad de estos hallazgos en diferentes contextos aún está poco explorada. Las investigaciones futuras deberían estudiar el desarrollo de la amistad y la empatía a través de las actividades de aprendizaje socioemocional en las escuelas como comunidades de aprendizaje con diferentes poblaciones y orígenes, así como a través de diferentes métodos e instrumentos.

En general, los cambios en la conflictividad escolar y la inclusión, evidenciados en esta escuela como comunidad de aprendizaje, contribuyen a la creación de un entorno más solidario y seguro. Este estudio ha demostrado que los sentimientos positivos, como la amistad y la empatía, son un pilar fundamental para fomentar dicho entorno en esta escuela. Sin embargo, este estudio indica que los estudiantes no desarrollan la amistad ni la empatía leyendo o recibiendo charlas sobre estos sentimientos. Más bien, los ponen en práctica a través de actividades de apoyo socioemocional (AE) que facilitan su desarrollo, lo que a su vez genera actitudes más inclusivas y menos violentas dentro y fuera de la escuela, contribuyendo así al desarrollo sostenible.

## **Contribuciones del autor**

Declaramos que todos los autores han realizado contribuciones sustanciales. LP y BV-C. contribuyeron a la conceptualización del estudio, en el marco de la línea de investigación "Escuelas como Comunidades de Aprendizaje y Acciones Educativas Exitosas". SL-J. recopiló los datos. Todos los autores (LP, BV-C., SL-J. y GLdA) contribuyeron al análisis formal y la discusión de los datos, redactaron el manuscrito, lo revisaron y realizaron modificaciones para contenido intelectual importante. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

## **Fondos**

Esta investigación fue financiada por el proyecto 2017SGR-1560—GRESUD. Grupo de Investigación Consolidado en Educación para la Superación de Desigualdades.

## **Conflictos de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## Referencias

1. Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de las Naciones Unidas: Educación. Disponible en línea: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> (consultado el 27 de julio de 2020).
2. Coelho, VA; Bear, GG; Brás, P. Un análisis multinivel de la importancia del clima escolar para las trayectorias del autoconcepto y la autoestima de los estudiantes durante la transición a la secundaria. *J. Youth Adolesc.* **2020**. [Google Académico] [CrossRef]
3. Daily, SM; Mann, MJ; Lilly, CL; Dyer, AM; Smith, ML; Kristjansson, AL. El clima escolar como intervención para reducir el fracaso académico y educar al niño en su totalidad: un estudio longitudinal. *J. Sch. Health* **2020**, *90*, 182–193. [Google Académico] [CrossRef]
4. Konold, T.; Cornell, D.; Huang, F.; Meyer, P.; Lacey, A.; Nekvasil, E.; Heilbrun, A.; Shukla, K. Estructura multinivel y multiinformante de la encuesta de clima escolar autorizada. *Sch. Psychol. Q.* **2014**, *29*, 238–255. [Google Académico] [CrossRef] [PubMed]
5. Spanemberg, L.; Salum, GA; Bado, P. ¿Cómo se pueden integrar las escuelas en la promoción del bienestar, la prevención de problemas de salud mental y la prevención de trastornos por consumo de sustancias en poblaciones urbanas? *Curr. Opin. Psychiatry* **2020**, *33*, 255–263. [Google Scholar] [CrossRef] [PubMed]
6. Wang, M.-T.; Degol, J.L. Clima escolar: Una revisión del constructo, la medición y el impacto en los resultados estudiantiles. *Educ. Psychol. Rev.* **2016**, *28*, 315–352. [Google Académico] [CrossRef]
7. Cohen, J.; McCabe, L.; Michelli, N.; Pickeral, T. Clima escolar: Política de investigación, formación y práctica docente. *Teach. Coll. Rec.* **2007**, *111*, 180–213. [Google Académico]
8. Khalfaoui, A.; García-Carrión, R.; Villardón-Gallego, L. Revisión sistemática de la literatura sobre los aspectos que afectan al clima positivo en el aula en la educación infantil multicultural. *Early Child. Educ. J.* **2020**. [Google Académico] [CrossRef] [Versión verde]
9. Hamm, JV; Faircloth, BS. El papel de la amistad en el sentido de pertenencia escolar de los adolescentes. *New Dir. Child. Adolesc. Dev.* **2005**, *61*–78. [Google Académico] [CrossRef] [PubMed]
10. Arslan, G. Comprensión de la asociación entre la pertenencia escolar y la salud emocional en adolescentes. *IJEP* **2018**, *7*, 21–41. [Google Académico] [CrossRef]
11. Padilla-Walker, LM; Fraser, AM; Black, BB; Bean, RA. Asociaciones entre amistad, simpatía y conducta prosocial hacia los amigos. *J. Res. Adolesc.* **2015**, *25*, 28–35. [Google Académico] [CrossRef]
12. Waldrip, AM; Malcolm, KT; Jensen-Campbell, LA. Con un poco de ayuda de tus amigos: La importancia de las amistades de calidad en la adaptación de la adolescencia temprana. *Soc. Dev.* **2008**, *17*, 832–852. [Google Académico] [CrossRef]
13. Samara, M.; El Asam, A.; Khadaroo, A.; Hammuda, S. Examinando el bienestar psicológico de los niños refugiados y el rol de la amistad y el acoso escolar. *Br. J. Educ. Psychol.* **2020**, *90*, 301–329. [Google Académico] [CrossRef]
14. Urra Canales, M.; Acosta Oidor, C.; Salazar Baena, V.; Jaime Ruiz, E. Acoso escolar. Descripción de los roles de víctima, acosador, grupo de iguales, escuela, familia y sociedad. *RISE* **2018**, *7*, 278–299. [Google Académico] [CrossRef] [Versión Verde]
15. Badhwar, NK *La amistad: una lectura filosófica*; Cornell University Press: Ithaca, NY, EE. UU., 1993; ISBN 9780801480973. [Google Académico]
16. Giner, E. *Amistades Creadoras*; Hipatia Press: Barcelona, España, 2018. [Google Scholar]

- 17.O'Rourke, J.; Harms, C.; Cohen, L. ¡Siempre están ahí para mí! ¿Amistad y significado en la vida de los jóvenes? *Scand. J. Psychol.* **2019**, *60*, 596–608. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
- 18.Shih, M.; Wang, E.; Trahan Bucher, A.; Stotzer, R. Adopción de perspectiva: Reducción de prejuicios hacia exogrupos generales e individuos específicos. *Proceso grupal. Intergroup Relat.* **2009**, *12*, 565–577. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
- 19.Longobardi, C.; Borello, L.; Thornberg, R.; Settanni, M. Empatía y conductas defensivas en el acoso escolar: El papel mediador de la motivación para defender a las víctimas. *Br. J. Educ. Psychol.* **2020**, *90*, 473–486. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
- 20.Fredrick, SS; Jenkins, LN; Ray, K. Dimensiones de la empatía y la intervención de los testigos en el acoso escolar en la escuela primaria. *J. Sch. Psychol.* **2020**, *79*, 31–42. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
- 21.Preston, SD; de Waal, FBM Empatía: Sus bases últimas y próximas. *Behav. Brain Sci.* **2002**, *25*, 1–20. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#) [\[Versión Verde\]](#)
- 22.Goleman, D. El líder enfocado. *Harv. Bus. Rev.* **2013**, *91*, 50–60. [\[Google Scholar\]](#)
- 23.Malti, T.; Chaparro, MP; Zuffianò, A.; Colasante, T. Intervenciones escolares para promover la empatía en niños y adolescentes: Un análisis del desarrollo. *J. Clin. Child Adolesc. Psychol.* **2016**, *45*, 718–731. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
- 24.Van Noorden, THJ; Haselager, GJT; Cillessen, AHN; Bukowski, WM. Empatía e implicación en el acoso escolar en niños y adolescentes: Una revisión sistemática. *J. Youth Adolesc.* **2015**, *44*, 637–657. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
- 25.Van Ryzin, MJ; Roseth, CJ. Efectos del aprendizaje cooperativo en las relaciones entre pares, la empatía y el acoso escolar en secundaria. *Aggress. Behav.* **2019**, *45*, 643–651. [\[Google Scholar\]](#) [\[CrossRef\]](#)
- 26.Şahin, M. Una investigación sobre la eficacia de un programa de formación en empatía para la prevención del acoso escolar en escuelas primarias. *Child. Youth Serv. Rev.* **2012**, *34*, 1325–1330. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
- 27.Waldinger, R. Estudio de Harvard sobre el Desarrollo Adulto. Disponible en línea: <https://www.adultdevelopmentstudy.org/> (consultado el 27 de julio de 2020).
- 28.Saracho, ON. Estrategias de prevención del acoso escolar en la educación infantil temprana. *Early Child. Educ. J.* **2017**, *45*, 453–460. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
- 29.Flecha, R.; Soler, M. Transformando las dificultades en posibilidades: Involucrando a familias y estudiantes gitanos en la escuela mediante el aprendizaje dialógico. *Camb. J. Educ.* **2013**, *43*, 451–465. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#) [\[Versión Verde\]](#)
- 30.Girbés-Peco, S.; Renta-Davids, AI; De Botton, L.; Álvarez-Cifuentes, P. El sueño del barrio de Montserrat: involucrar a los residentes marroquíes en un proceso de desarrollo comunitario basado en la escuela en la España urbana. *Soc. Culto. Geogr.* **2020**, *21*, 674–696. [\[Google Scholar\]](#) [\[CrossRef\]](#) [\[Versión verde\]](#)
- 31.Soler, M.; Morlà-Folch, T.; García-Carrión, R.; Valls, R. Transformando la educación rural en Colombia a través de la participación familiar. *J. Soc. Ciencia. Educativo.* **2019**, *18*, 67–80. [\[Google Scholar\]](#) [\[CrossRef\]](#)
- 32.Gatt, S.; Ojala, M.; Soler, M. Promoviendo la inclusión social contando con todos: Comunidades de Aprendizaje e INCLUD-ED. *Int. Stud. Soc. Educ.* **2011**, *21*, 33–47. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
- 33.García-Carrión, R.; Molina Roldán, S.; Roca Campos, E. Entornos de aprendizaje interactivos para la mejora educativa del alumnado con discapacidad en centros educativos especiales. *Front. Psychol.* **2018**, *9*, 1–12. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#) [\[Versión verde\]](#)

34. García Yeste, C.; Ruiz Eugenio, L.; Comas, M.À. Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *Multidisciplinario. J. Educación. Res.* **2019**, 9, 144-168. [\[Google Scholar\]](#) [\[CrossRef\]](#)
35. Rios-Gonzalez, O.; Puigvert Mallart, L.; Sanvicén Torné, P.; Aubert Simón, A. Promoción de la violencia cero desde la primera infancia: Un estudio de caso sobre la prevención de la conducta agresiva en la guardería Cappont. *Eur. Early Child. Educ. Res. J.* **2019**, 27, 157–169. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
36. Carmona Santiago, J.; García-Ruiz, M.; Máiquez, ML; Rodrigo, M.-J. El impacto de las relaciones entre la familia y la escuela en la inclusión educativa de alumnos de etnia gitana. Una revisión sistemática. *Multidisciplinario. J. Educación. Res.* **2019**, 9, 319–348. [\[Google Scholar\]](#) [\[CrossRef\]](#)
37. Flecha, R. *Acciones educativas exitosas para la inclusión y la cohesión social en Europa*; Springer: Heidelberg, Alemania, 2015; ISBN 9783319111759. [\[Google Académico\]](#)
38. Consorcio INCLUD-ED. *INCLUD-ED. Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación*; Informe final; Sexto Programa Marco de la Comisión Europea: Bruselas, Bélgica, 2011. [\[Google Scholar\]](#)
39. Flecha, R. *Compartir palabras: teoría y práctica del aprendizaje dialógico*; Rowman & Littlefield: Lanham, MD, EE. UU., 2000; ISBN 9780847695966. [\[Google Académico\]](#)
40. De Botton, L.; Girbés, S.; Ruiz, L.; Tellado, I. Participación de madres marroquíes en tertulias literarias dialógicas en una escuela primaria urbana catalana: Incremento de las interacciones educativas y mejora del aprendizaje. *Improv. Sch.* **2014**, 17, 241–249. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
41. Valero, D.; Redondo-Sama, G.; Elboj, C. Grupos interactivos para estudiantes inmigrantes: Un factor de éxito en su trayectoria. *Int. J. Incl. Educ.* **2018**, 22, 787–802. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
42. Aubert, A.; Molina, S.; Schubert, T.; Vidu, A. Aprendizaje e inclusión mediante grupos interactivos en la educación y atención a la primera infancia en el colegio Hope, España. *Learn. Cult. Soc. Interact.* **2017**, 13, 90–103. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#) [\[Versión verde\]](#)
43. García-Carrión, R.; Díez-Palomar, J. Comunidades de aprendizaje: Caminos hacia el éxito educativo y la transformación social mediante grupos interactivos en matemáticas. *Eur. Educ. Res. J.* **2015**, 14, 151–166. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#) [\[Versión Verde\]](#)
44. Zubiri-Esnaola, H.; Vidu, A.; Rios-Gonzalez, O.; Morla-Folch, T. Inclusividad, participación y colaboración: Aprendizaje en grupos interactivos. *Educ. Res.* **2020**, 62, 162–180. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
45. García Yeste, C.; Padrós Cuxart, M.; Mondéjar Torra, E.; Villarejo Carballido, B. Las otras mujeres en las tertulias literarias dialógicas. *RASP* **2017**, 5, 181–202. [\[Google Scholar\]](#) [\[CrossRef\]](#)
46. Marauri Ceballos, J.; Villarejo Carballido, B.; García Carrión, R. Las Tertulias Teológicas Dialógicas en educación primaria: Aprendizaje y enseñanza de la religión en un espacio dialógico. *HSE* **2020**, 9, 201–223. [\[Google Scholar\]](#) [\[CrossRef\]](#)
47. Puigvert, L. Estudiantes universitarias responden a la violencia de género mediante encuentros feministas dialógicos. *RIMCIS* **2016**, 5, 183–203. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#)
48. Rodríguez, JA; Condom-Bosch, JL; Ruiz, L.; Oliver, E. A hombros de gigantes: Beneficios de participar en un programa de desarrollo profesional dialógico para docentes en servicio. *Front. Psychol.* **2020**, 11. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#) [\[PubMed\]](#)
49. Soler-Gallart, M. *Lograr impacto social: Sociología en la esfera pública*; Springer: Heidelberg, Alemania, 2017; ISBN 9783319602707. [\[Google Académico\]](#)

50. García-Carrión, R. Lo que las tertulias literarias dialógicas hicieron por mí: La narrativa personal de un niño de 11 años en una comunidad rural de Inglaterra. *Qual. Inq.* **2015**. [\[Google Scholar\]](#) [\[CrossRef\]](#)
51. Villardón-Gallego, L.; García-Carrión, R.; Yáñez-Marquina, L.; Estévez, A. Impacto de los ambientes de aprendizaje interactivo en el comportamiento prosocial de los niños. *Sostener. Ciencia. Práctica. Política* **2018**, *10*, 2138. [\[Google Scholar\]](#) [\[CrossRef\]](#) [\[Versión verde\]](#)
52. Roca, E.; Melgar, P.; Gairal-Casadó, R.; Pulido-Rodríguez, MA. Escuelas que “abren puertas” para prevenir el abuso infantil en el confinamiento por COVID-19. *Sostenibilidad* **2020**, *12*, 4685. [\[Google Scholar\]](#) [\[CrossRef\]](#)
53. Aiello, E.; Puigvert, L.; Schubert, T. Prevención de la radicalización violenta de los jóvenes mediante políticas dialógicas basadas en la evidencia. *Int. Soc.* **2018**, *33*, 435–453. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#) [\[Versión Verde\]](#)
54. Villarejo-Carballido, B.; Pulido, CM; de Botton, L.; Serradell, O. Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos: Evidencia del Éxito en la Prevención del Ciberacoso en una Escuela Primaria de Cataluña. *Int. J. Environ. Res. Salud Pública* **2019**, *16*, 918. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#) [\[Versión Verde\]](#)
55. Gómez González, A. Ciencia con y para la sociedad a través de la indagación cualitativa. *Qual. Inq.* **2019**. [\[Google Scholar\]](#) [\[CrossRef\]](#)
56. Gómez, A.; Padrós, M.; Ríos, O.; Mara, L.-C.; Pukepuke, T. Alcanzando el Impacto Social a través de la Metodología Comunicativa. Investigando con, en lugar de sobre, poblaciones vulnerables: El caso romaní. *Front. Educ.* **2019**, *4*, 9. [\[Google Académico\]](#) [\[CrossRef\]](#) [\[Versión Verde\]](#)
57. Stake, RE, Estudios de caso cualitativos. En *The Sage Handbook of Qualitative Research*; Denzin, NK, y Lincoln, YS, Eds.; SAGE Publishing: Thousand Oaks, CA, EE. UU., 2005; págs. 443–466. [\[Google Scholar\]](#)