



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Educación de sentimientos en Comunidades de Aprendizaje

Susana León Jiménez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Educación de sentimientos en Comunidades de Aprendizaje

Susana León Jiménez



UNIVERSITAT DE BARCELONA
SCHOOL OF SOCIOLOGY

EDUCACIÓN DE SENTIMIENTOS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Programa de Doctorado en Sociología

Departamento de Sociología
Facultad de Economía y Empresa
Universidad de Barcelona

Doctoranda
Susana León Jiménez

Director
Dr. José Ramón Flecha García

Barcelona, 2021

La presente tesis doctoral ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, en el marco del Programa de Formación del Profesorado Universitario (convocatoria FPU 2016). Asimismo, en su primera etapa, disfrutó de financiación por parte de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación, de la Generalitat de Catalunya, mediante la ayuda para la contratación de personal investigador novel (convocatoria FI 2017).

Al llegar a la vida media, cuando hemos aprendido a aguantarnos sobre nuestros dos pies, comprendemos que, para completar nuestras vidas, tenemos que dar a los demás, de forma que, cuando abandonemos el mundo, podamos ser aquello que dimos.

Erik H. Erikson y Joan M. Erikson (1982, p. 130)

La escuela es el lugar donde se hacen amigos (...). Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. (...) Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. (...) Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz

Paulo Freire (s.f.)¹

Las relaciones humanas... Eso es lo que realmente importa al final.

Alejandra (2020)²

¹ Extracto del texto *La escuela*, atribuido al pedagogo Paulo Freire.

² Alejandra es el pseudónimo otorgado a una de las participantes del segundo estudio presentado en la tesis doctoral. La afirmación aquí recogida forma parte de los resultados de la investigación publicados en el manuscrito contenido en el capítulo 4.

Siento mi pecho lleno de cascabeles, lleno de corazoncillos

(García Lorca, 1922)³

Esta tesis doctoral aborda los mejores sentimientos. En la fortuna de poder investigar lo que me apasiona, la emoción que me invade de profundo agradecimiento solo la podía definir Lorca, orgullo andaluz cuyos versos han acompañado mi infancia, coloreando fantasías, alimentando sentimientos. Son muchas las personas que han contribuido a hacer de este recorrido “un campo de flores”.

A mi director, Ramón Flecha, artista social por antonomasia, fuente inagotable e irreplicable de transformación, entrega e inspiración. Gracias por abrirme las puertas de la investigación como una vía privilegiada para trabajar en la mejora social, y del CREA, haciendo, una vez más, del sueño una emocionante realidad, siempre desde la libertad, la generosidad y la amistad: “las grandes transformaciones no se consiguen desde el egocentrismo, sino desde la solidaridad y trabajo colectivo preocupado por el impacto y la mejora”. Brújula de sentido e ilusión hacia los 1001 horizontes.

Gracias a mis compañeras y compañeros, amigas y amigos, del CREA, con los que, a lo largo de estos años, he cumplido vida y sueños, por demostrar que la Ciencia de auténtico impacto social se escribe con C de *corazón*. En el marco de esa coherencia vital y profesional, que aúna verdad, belleza, y bondad, perseguir el profundo deseo de construir un mundo mejor, en el trabajo solidario diario a su lado, se torna apasionante.

A “las becarias”, las que aún estáis en este emocionante recorrido y las que fuisteis y ahora transformáis desde otros lares, con caminos tan brillantes como vosotras. Chicas, vosotras fuisteis, sois y seréis siempre inspiración, alegría, cariño y amistad.

³ García Lorca, F. y De Paepe, C. (1998). *Títeres de cachiporra: tragicomedia de don Cristóbal y la señora Rosita: versión autógrafa inédita de 1922* (Vol. 434). Anaya-Spain.

Gracias al doctor Blas Segovia, a la doctora María del Mar García y a las personas que hicieron y hacen posible con su generoso trabajo el Aula de Mejora Educativa de la Universidad de Córdoba y el inicio de tantas transformaciones para las personas más vulnerables de la ciudad y más allá, pero también para tantas y tantos estudiantes de la Universidad.

También, gracias a mi familia. A mis abuelos, a Rafael, Eva, Sensi, Alfredo, y a mi hermana Diana, siempre confiando en mí y ofreciéndome vuestro mejor apoyo.

A Esteban, “el resumen genial de lo lírico”, pura luz, más brillante que el sol, por personificar el sentimiento que mueve el mundo. Gracias por estos trece años de amor ideal y liberador que me impulsan al infinito cada día. Gracias por la fortaleza, por enseñarme y aprender, por regalarme tus manos en este camino al horizonte, soñando conmigo otros nuevos.

A mamá y a papá, solidaridad, amistad y diálogo encarnados. Mi mayor gratitud por vuestro ejemplo, por transformar siempre desde esa solidaridad radical que os caracteriza, dando, aportando y ayudando, haciendo de lo poco que teníais lo suficiente. Venero vuestro esfuerzo incansable por hacernos libres, mostrándonos todos los caminos, incluso los que desconocíais, por luchar cada día para convertir las barreras y encontrar siempre posibilidades, sobre todo en los momentos más extremos, convencidos de que la educación era la clave. Nunca lo tuvisteis fácil, pero nada importó.

A mis amigas y amigos, los de siempre, Ángela, Samuel, Marisa, Félix, Adrián, Ann... Y a las más recientes, quienes se han convertido en imprescindibles, por darle continuidad, nuevos horizontes y los mejores contenidos a este dulce sentimiento. Estar con vosotras y vosotros es salud. Y a Tere (D.E.P.), por haberme brindado una amistad intergeneracional inolvidable... siempre en mi corazón.

A todas las escuelas, y personas participantes y protagonistas de esta tesis - familias, profesorado, alumnado...- que, en la esperanza de contribuir con sus testimonios a la investigación y mejora de otras vidas, han regalado su tiempo y mejores relatos para hacerla posible. Ha sido conmovedor vivir vuestras narrativas tan de cerca. Y a la escuela la Verneda, génesis de este movimiento educativo mundial sin precedentes, ni límites, y sus participantes, referentes admirables, transformación personificada.

Especial agradecimiento a la escuela de ensueño en la que he podido disfrutar de participar a lo largo mi periplo predoctoral: la Comunidad de Aprendizaje Joaquim Ruyra y todas las personas que la componen, pero en especial a Raquel y Miquel, grandes líderes dialógicos que, con su incansable trabajo riguroso, abanderado de las mejores evidencias científicas y su gran dosis de humanidad y solidaridad hacen posible el *Milagro*. Toda mi admiración.

A todas vosotras y vosotros, que hacéis de la vida poesía:

*Hay almas a las que uno tiene ganas de asomarse,
como a una ventana llena de sol.*⁴

⁴ Verso del poema *Hay almas que tienen...*, escrito el 8 de febrero de 1920. En García Lorca, F. (1921). *Libro de Poemas*. Escasa-Calpe.

Resumen

Más de mil escuelas alrededor del mundo se han constituido como Comunidades de Aprendizaje, e implementan Actuaciones Educativas de Éxito (AEEs): acciones transferibles, universales y avaladas por la comunidad científica internacional que se están llevando a cabo en centros de diversos países de Europa y Latinoamérica. En concreto, más de nueve mil centros educativos actualmente ponen en práctica las Tertulias Dialógicas, pero también AEEs como los Grupos Interactivos, o el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, actuaciones abordadas desde las investigaciones que componen esta tesis doctoral. La efectividad de las AEEs que se implementan en las Comunidades de Aprendizaje ha sido ampliamente demostrada en cuanto a la mejora del desempeño académico y de la convivencia, pero encontramos un área menos explorada en la que apremiaba disponer de evidencias: la educación de sentimientos. La relevancia y preocupación que desde hace más de dos décadas cobra la educación emocional, tanto a nivel científico, como social, es una realidad, y su análisis y tratamiento, a caballo entre el sustento científico y las ocurrencias, una cuestión que urge abordar.

La motivación de este estudio nace de la consideración de que la educación de sentimientos no debería relegarse exclusivamente al entrenamiento de ciertas habilidades o competencias afectivas a partir de programas de intervención prediseñados para poblaciones determinadas, sino que ha de hallarse integrada en todo proceso educativo, con sentido, e implicando a todos los agentes de la comunidad educativa. Entendiendo las potencialidades del aprendizaje dialógico y las interacciones acaecidas en el seno de las Comunidades de Aprendizaje y en la práctica de las AEEs, esta tesis doctoral ha buscado contribuir con evidencias para demostrar cómo dichas interacciones y narrativas compartidas en estos entornos dialógicos no solo suponen transformaciones académicas y sociales, sino también emocionales, educando en sentimientos positivos en el alumnado (objetivo 1), de forma inductiva, integrada y transferible; explorando su impacto sobre los espacios de aprendizaje compartido (objetivo 2), así como en el bienestar de los y las participantes (objetivo 3).

Las tres investigaciones que componen esta tesis doctoral han contribuido al conocimiento disponible en este campo con nuevas evidencias que confirman el potencial de las AEEs en la educación de sentimientos, en concreto, de la empatía y la amistad, así como el impacto que supone la educación de estos sentimientos en la creación de entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y de apoyo, y en el bienestar y la salud de las personas participantes, de forma intergeneracional, en variedad de contextos educativos constituidos como Comunidades de Aprendizaje, y prestando especial atención a los colectivos

vulnerables, entre ellos, la infancia, alumnado con necesidades educativas especiales o en situación de vulnerabilidad, y la tercera edad.

Particularmente, el primer artículo ha aportado conocimiento para responder al primer y segundo objetivo, mostrando el impuso de la empatía y la amistad en el caso de una escuela de educación primaria que lleva más de diez años implementando AEEs, y cómo ha supuesto un impacto en la disminución de los conflictos, y en la promoción de espacios educativos y de convivencia inclusivos y de apoyo mutuo. El segundo manuscrito evidencia cómo la amistad sentimental desarrollada en una escuela de personas adultas, Comunidad de Aprendizaje, está suponiendo una mejora en cuanto al bienestar y la salud mental percibida en personas de edad avanzada. Por último, la tercera investigación, superando las expectativas de estudio al poder analizar una situación excepcional en momento de crisis mundial, resultado de la pandemia por coronavirus, ha proporcionado datos acerca de cómo la implementación de la AEE Tertulias Literarias Dialógicas, transferida a los hogares durante el confinamiento en algunas escuelas de primaria, secundaria y educación especial, ha supuesto un impacto en el bienestar infantil subjetivo y el de sus familias a partir de las interacciones, relatos y sentimientos que en ellas se comparten.

Esta tesis doctoral amplía las evidencias existentes acerca de los beneficios de las AEEs y las Comunidades de Aprendizaje, también en un área de creciente interés y necesidad, como es la educación de sentimientos, y aporta elementos al debate para la superación de las limitaciones propias de las propuestas de programas de intervención, a la par que contribuye al conocimiento acerca de los procesos que subyacen a la educación de sentimientos más buenos, verdaderos y bellos desde la comunidad y ligado al aprendizaje instrumental, dialógico y de altas expectativas. Asimismo, supone información necesaria acerca de cómo las AEEs están contribuyendo el sostenimiento de entornos más seguros y de apoyo, en el fomento de la amistad y la empatía, además de impactar en el bienestar y en la calidad de vida y de las interacciones de participantes jóvenes, así como de edad avanzada, y en variedad de entornos, tanto en el caso de una escuela de personas adultas, como en centros de educación primaria, secundaria o educación especial, incluso en momentos extremos de aislamiento social físico.

Nuevas vías de investigación quedan abiertas para dar continuidad a esta línea de estudio, desde la replicabilidad en más casos y espacios educativos en los que las AEEs tienen lugar, o a través del análisis desde otras disciplinas, que permitan ir construyendo un cuerpo sólido de evidencias orientado a la búsqueda de la universalidad y transferencia de esta aportación.

Abstract

More than a thousand schools around the world are constituted as Learning Communities, implementing Successful Educational Actions (SEAs), which are those transferable and universal actions endorsed by the international scientific community, applied in a range of schools from Europe and Latin America. Specifically, more than nine thousand educational centres put Dialogic Gatherings into practice, as well as other SEAs such as the Interactive Groups, or the Dialogic Model of Conflict Prevention and Resolution, actions addressed in this doctoral dissertation. The effectiveness of the SEAs in the Learning Communities has been widely demonstrated in terms of improving academic performance and coexistence, while more evidence is yet needed regarding the field of the education of feelings. The relevance and concern raised on emotional education for more than two decades, both scientifically and in practice, and its dealing supported with scientific evidence, but sometimes with occurrences, makes it significant to explore this issue.

The motivation for this study arises from the consideration that the education of feelings should not be relegated exclusively to the training of concrete affective skills from pre-designed intervention programs for specific populations, but it should be integrated into any educational process, with meaning, and involving all agents of the educational community. Understanding the potentialities of dialogic learning and the interactions happened within the Learning Communities and SEAs, this dissertation has sought to provide evidence to demonstrate that interactions and narratives shared within these dialogic environments not only involve academic and social transformations, but also emotional, educating students in positive feelings (objective 1), in an inductive, integrated and universal way, exploring their positive impact on shared learning contexts (objective 2), as well as on the participants' well-being (objective 3).

The three inquiries that make up this doctoral dissertation have contributed to the available knowledge in this field with new evidence that confirms the possibilities of SEAs in the education of feelings, specifically, empathy and friendship. They have also tackled the potential impact that the education of these feelings supposes in the creation of safe, inclusive and supportive learning environments, and in the well-being and health of the participants, from an intergenerational point of view and in a variety of contexts constituted as Learning Communities. Special attention has been paid

through these studies to vulnerable groups, including children with special educational needs, or in exposed situations, and the elderly.

In particular, the first paper has advanced knowledge to respond to the first and second objectives, showing the case of a primary school that is deploying SEAs for more than ten years, where empathy and friendship is propelled, having an impact on conflicts reduction, and in the promotion of inclusive educational spaces for coexistence and mutual support. The second manuscript shows how sentimental friendship emerged in an adult school as a Learning Community is positively influencing in terms of well-being and perceived mental health in elderly people. Finally, the third article, exceeding initial expectations of the doctoral study, has analysed an exceptional situation: The implementation of Dialogic Literary Gatherings transferred to homes in times of confinement in some primary, secondary and special education schools, providing data about its impact on subjective child well-being and on their families' since the interactions, stories and feelings shared there.

This doctoral dissertation expands the already existing knowledge about the benefits of SEAs and schools as Learning Communities, now from the education of feelings as a growing interest area. This study provides elements to the scientific discussion on overcoming the limitations of the intervention programs. Knowledge has been provided about the processes that underlie the education of better, truer and more beautiful feelings linked to dialogical and instrumental learning based on high expectations. Likewise, it offers information about how the SEAs, in the promotion of friendship and empathy, are contributing to the maintenance of safer and supportive learning environments, with an impact on well-being, quality of life and the interactions of both young participants, as well as in the elderly, in a variety of settings, even in extreme circumstances of social isolation.

New lines of research emerge to give continuity to this line of study, namely the replicability in more cases and educational spaces in which the SEAs take place, or through the analysis from other disciplines oriented to build a solid body of evidence addressed to the universality and transferability of this contribution.

Resum

Més de mil escoles arreu del món s'han constituït com a Comunitats d'Aprenentatge, i implementen Actuacions Educatives d'Èxit (AEEs), accions transferibles, universals i avalades per la comunitat científica internacional que s'estan aplicant en escoles de diversos països d'Europa i Llatinoamèrica. En concret, més de nou mil centres educatius actualment posen en pràctica les Tertúlies Dialògiques, però també AEEs tals com els Grups Interactius, o el Model Dialògic de Prevenció i Resolució de Conflictes, actuacions tractades en les recerques que componen aquesta tesi doctoral. L'efectivitat de les AEEs que s'implementen a les Comunitats d'Aprenentatge ha estat àmpliament demostrada en relació a la millora del rendiment acadèmic i de la convivència, però trobem una àrea menys explorada en la qual era necessari disposar d'evidències: l'educació de sentiments. La rellevància i preocupació que des de fa més de dues dècades té l'educació emocional, tant a nivell científic, com social, és una realitat, i la seva anàlisi i tractament, a cavall entre el suport científic i les ocurrencies, una qüestió que urgeix abordar.

La motivació d'aquest estudi neix de la consideració que l'educació dels sentiments no hauria de quedar relegada exclusivament a l'entrenament d'unes certes habilitats o competències afectives a partir de programes d'intervenció predissenyats per poblacions determinades, sinó que ha de trobar-se integrada en tot procés educatiu, amb sentit, i implicant a tots els agents de la comunitat educativa. Entenent les potencialitats de l'aprenentatge dialògic i les interaccions esdevingudes en el si de les Comunitats d'Aprenentatge i en la pràctica de les AEEs, aquesta tesi doctoral ha buscat aportar evidències per a demostrar com aquestes interaccions i narratives compartides en aquests entorns dialògics no sols suposen transformacions acadèmiques i socials, sinó també emocionals, educant en sentiments positius en l'alumnat (objectiu 1), de manera inductiva, integrada i universal, explorant el seu impacte positiu en els espais d'aprenentatge compartit (objectiu 2), així com en el benestar dels i les participants (objectiu 3).

Les tres recerques que componen aquesta tesi doctoral han contribuït al coneixement disponible en aquest camp amb noves evidències que confirmen el potencial de les AEEs en l'educació de sentiments, en concret, de l'empatia i l'amistat, així com l'impacte que suposa l'educació d'aquests sentiments en la creació d'entorns d'aprenentatge segurs, inclusivament i de suport, i en el benestar i la salut de les persones participants, de manera intergeneracional, en varietat de contextos educatius constituïts com a Comunitats d'Aprenentatge, i parant especial atenció als col·lectius

vulnerables, entre ells, la infància, alumnat amb necessitats educatives especials o en situació de vulnerabilitat, i la tercera edat.

Particularment, el primer article ha aportat coneixement per a respondre al primer i segon objectiu, mostrant l'impuls de l'empatia i l'amistat en el cas d'una escola d'educació primària que porta més de deu anys implementant AEEs, i com ha suposat un impacte en la disminució dels conflictes, i en la promoció d'espais educatius i de convivència inclusivament i de suport mutu. El segon manuscrit evidencia com l'amistat sentimental desenvolupada en una escola de persones adultes, Comunitat d'Aprenentatge, està suposant una millora en el benestar i la salut mental percebuda en persones d'edat avançada. Finalment, la tercera recerca, que ha superat les expectatives d'estudi pel fet de poder analitzar una situació excepcional en un moment de crisi mundial per coronavirus, ha proporcionat dades sobre com la implementació de la AEE Tertúlies Literàries Dialògiques transferides a les llars durant el confinament en algunes escoles de primària, secundària i educació especial, ha suposat un impacte en el benestar infantil subjectiu i el de les seves famílies a partir de les interaccions, relats i sentiments que en elles es comparteixen.

Aquesta tesi doctoral amplia el coneixement existent sobre els beneficis de les AEEs i les Comunitats d'Aprenentatge, també en una àrea de creixent interès i necessitat, com és l'educació de sentiments, i aporta elements al debat per a la superació de les limitacions pròpies de les propostes de programes d'intervenció, a la vegada que s'ha aportat coneixement sobre processos subjacents a l'educació de sentiments més bons, veritables i bells des de la comunitat i lligat a l'aprenentatge instrumental, dialògic i d'altres expectatives. Així mateix, suposa informació necessària sobre com les AEEs estan contribuint al sosteniment d'entorns més segurs i de suport, en el foment de l'amistat i l'empatia, a més d'impactar en el benestar i en la qualitat de vida i de les interaccions tant de participants joves, com de la tercera edat, i en varietat d'entorns, tant en el cas d'una escola de persones adultes, com en centres d'educació primària, secundària o especial, fins i tot en moments extrems d'aïllament social físic.

Noves vies de recerca queden obertes per donar continuïtat a aquesta línia d'estudi, des de la replicabilitat en més casos i espais educatius en els quals tenen lloc les AEEs, o mitjançant l'anàlisi des d'altres disciplines, que permetin anar construint un cos sòlid d'evidències orientat a la cerca de la universalitat i transferència d'aquesta aportació.

Sumario

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN	17
1.1. Justificación.....	17
1.2. Estructura	29
1.3. Presentación	33
1.4. Objetivos que guían y resultados que aportan respuestas	45
Capítulo 2. METODOLOGÍA	51
2.1. Ética de la investigación	56
Capítulo 3. IMPULSANDO LA EMPATÍA Y LA AMISTAD EN NIÑOS Y NIÑAS	59
3.1. Presentación	60
3.2. Manuscrito.....	63
Capítulo 4. “ESTO TE DA LA VIDA” EL IMPACTO DE LA AMISTAD EN LA SALUD Y EL BIENESTAR EN LA TERCERA EDAD: EL CASO DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE LA VERNEDA	77
4.1. Presentación	78
4.2. Manuscrito.....	81
Capítulo 5. BIENESTAR INFANTIL EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO: EL IMPACTO DE LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS TRANSFERIDAS A LOS HOGARES	107
5.1. Presentación	108
5.2. Manuscrito.....	111
Capítulo 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

Introducción

Justificación

Soñar (...) forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en constante proceso de devenir. Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.

Paulo Freire (1992, p.116)⁵

Ese sueño tan humano y necesario al que apuntó el que quizá sea el pedagogo crítico más influyente del siglo XX, Paulo Freire, ha sido el *motor* de este trabajo, sueño colmado de ilusión y esperanza por un mundo mejor. Esta tesis doctoral nace del deseo de aportar evidencias científicas para contribuir con sus hallazgos a la transformación de la realidad educativa donde las personas que forman parte de su comunidad, *las que van a cambiar el mundo*, puedan vivir más libres, más seguras, más felices y más saludables.

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el cumplimiento de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en su objetivo cuarto *Educación de calidad*, entendido como transversal para la consecución del resto de objetivos planteados (UNESCO, 2019; United Nations Sustainable Development, 2015), propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa

⁵ Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno.

y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Más concretamente, este objetivo apunta a una educación para “(...) los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia (...)” (Objetivo 4.7.), así como a la necesidad de ofrecer “(...) entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (Objetivo 4.a.). Por su parte, desde el objetivo tercero, se aspira a “garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades” (United Nations Sustainable Development, 2015).

En línea, respectivamente, con el cuarto y tercer ODS mencionados, esta tesis doctoral surge del convencimiento de que una educación de sentimientos de calidad, sustentada en las evidencias científicas internacionales, que sea transferible y universal, puede ser clave, por un lado, para (1) contribuir a la gestación de relaciones de amistad, solidarias y empáticas, y al aseguramiento de espacios de convivencia seguros, de apoyo, igualitarios e inclusivos y, por otro lado, (2) suponer un impacto positivo en el bienestar y la salud de los y las estudiantes y su entorno.

En palabras de Rosalind Franklin, *la ciencia y la vida diaria no pueden, ni deberían, estar separadas*⁶. De este modo, es frecuente encontrar que la trayectoria académica aparezca estrechamente vinculada a un recorrido vital determinado que forja deseos de cambio, situándonos en este camino de la investigación de forma más o menos consciente. Resumo en estas líneas la senda de sueños, sentimientos y experiencias que me descubrió en la educación el espacio privilegiado para contribuir a la sociedad con mi trabajo. Todo comienza a gestarse en mi temprana adolescencia, momento en el que interpreté que tenía una responsabilidad para con mi familia y el mundo. La situación de escasez que nos sobrevino, y la solidaridad y entrega que experimentaba en mi familia, había de ser transformada en trabajo, por un lado, porque sentía que se lo debía a ellos, y por otro, porque deseaba que nadie se viera limitado por las circunstancias de su vida a no llegar a donde

⁶ Nota extraída de un escrito de Rosalind Franklin a su padre en 1940.

quisiera, a no alcanzar sus sueños. Entendí que desde el magisterio encontraría las herramientas a través de las que trabajar por ese deseo.

Me diplomé como maestra en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, en 2012, etapa durante la cual pude intervenir en la vida universitaria a través de mi participación como miembro de la Comisión de Docencia de la facultad o como colaboradora en el departamento de Educación, donde además comencé a acometer algunas tareas relacionadas con la investigación. La experiencia en centros educativos nacionales, e internacional, a partir de las prácticas realizadas en Inglaterra, gracias a una beca de un programa de intercambio cultural y profesional con la Birmingham City University, siguió abriendo interrogantes en la esperanza de encontrar respuestas no deterministas para los grupos más vulnerables que satisficieran la igualdad educativa real. Esta búsqueda de acción hacia los colectivos en necesidad fue paralelamente conducida a través de mi incursión en movimientos y voluntariados por los derechos de las personas, orientados principalmente a la actuación con grupos vulnerables, en organizaciones independientes y entidades católicas, así como en iniciativas universitarias solidarias. Sin embargo, no fue hasta el año 2013 que me introduje en el voluntariado educativo, como explico más adelante.

Entre 2012 y 2014 cursé la carrera de segundo ciclo en Psicopedagogía (Universidad de Córdoba), última promoción antes de su extinción como licenciatura, en el deseo de dar continuidad a mi formación, siendo en estos años cuando las respuestas llegaron, y el sueño con el que inicié mi recorrido académico comenzaba a hacerse realidad. Conocí el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Comenzando por el libro *Compartiendo palabras* (Flecha, 1997), durante aquellos años, una profunda inquietud me introdujo en la lectura e indagación sobre aquella quimera materializada, una utopía real, de transformaciones democráticas y oportunidades para el aprendizaje de toda la comunidad (Wright, 2010), de máximas expectativas hacia los colectivos más excluidos, y de teoría y práctica como elementos inherentes entre sí. Desde entonces, comencé a entender que las grandes transformaciones surgen

de la base, de los agentes sociales, de la *práctica*, y que encontrar respuestas efectivas y referentes remitía siempre a las evidencias científicas, a la *teoría*. Fruto de ese reencanto y de la necesidad de experimentar esa realidad, solicité hacer la formación para voluntariado en las escuelas que, desde el Aula de Mejora Educativa de la Universidad de Córdoba, de forma solidaria y altruista, impartían para aquellas personas que deseásemos participar de estos centros y sus Actuaciones Educativas de Éxito (AEEs).

El reencuentro con el sentido comenzó a darse con la participación como voluntaria en el colegio de educación infantil y primaria *La Albolafia*, situado en una de las barriadas periféricas más deprimidas socioeconómicamente de la ciudad de Córdoba, pero donde la rigurosidad del trabajo de su comunidad a la luz de las evidencias y en la ilusión por la transformación estaba generando mejoras académicas y de convivencia, tanto en la escuela, como en el barrio. Pensar en el mundo de posibilidades y sueños que se abrían ante estos niños y niñas y sus familias llenaba de esperanza, ese indispensable sentimiento para la existencia que Freire (1993) sitúa como necesidad ontológica en la práctica educativa.

Finalizada la licenciatura, en el conocimiento de que es desde la investigación científica desde donde se obtienen las claves para una educación transformadora de impacto, me matriculé en el Máster Oficial en Educación Inclusiva (2016) que ofertaba la misma Universidad donde me había formado siempre, lo que resultó en una tesina que trató de demostrar el rol de la empatía y las competencias sociales en el acoso virtual. Fue durante esta etapa que pude, cada vez más estrechamente, explorar cómo el trabajo de excelencia humana y científica realizado por la red diversa e interdisciplinar de investigadoras e investigadores *Community of Research on Excellence for All* (CREA), sustentado en los hallazgos de la comunidad científica internacional, estaba generando conocimiento, no para el mero diagnóstico de problemáticas sociales, sino para su vencimiento a partir de la identificación de aquellas actuaciones transformadoras, superadoras de desigualdades y con orientación de impacto social. Por un lado, conocer, cada vez más

profundamente el trabajo coherente, riguroso y humano de CREA, desde mi previa aproximación tanto como estudiante y como voluntaria, como por inquietud personal desde la admiración a su labor, y, por otro lado, la necesidad de contribuir con respuestas transformadoras a esas situaciones de acoso que *diagnosticaba* con mi trabajo final de máster, fueron elementos condicionantes para embarcarme en este periplo predoctoral que declarara en las Comunidades de Aprendizaje una educación de sentimientos protectora ante las actitudes de acoso y propiciadora de amistades con impacto.

Pero el elemento decisivo no se dio hasta el día 11 de marzo de 2016 cuando, en el marco de una asignatura del máster, tuvo lugar la esperada conferencia del Doctor Flecha en la Facultad de Educación, de la Universidad de Córdoba, que cambiaría para siempre mi visión y mi realidad, también la de muchas personas que me rodean. Y esa mejora de la vida de las personas, esa práctica rutinaria que es hábito en mi director de tesis, me trajo a esta “autopista” de transformación que puede ser la academia. Así, a inicios de 2017, motivada a contribuir con mi trabajo y ponerlo al servicio de la sociedad a través de la investigación como el enclave privilegiado, solicité la entrada al programa de doctorado en Sociología de la Universidad de Barcelona, al que fui admitida, matriculándome en febrero de ese mismo año. Esta vía de desarrollo científico y académica en el seno de CREA, coherente y armónica con los valores y fines mencionados, me ha permitido recobrar profundamente todo el sentido, afrontando cada día mi trabajo con pasión e ilusión, siempre acompañada de grandes personas y referentes.

En el seno de la excelencia que caracteriza al CREA y de su afán por promocionar carreras científicas brillantes, ofreciendo la oportunidad a jóvenes investigadores, pude solicitar dos becas competitivas para la financiación de mi formación predoctoral, las cuales fueron aprobadas. La primera de ellas, la Ayuda para la contratación de personal investigador novel (FI-2017), de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (Generalitat de Catalunya), donde, teniendo en cuenta tanto el currículum de la persona solicitante, como el del grupo y el proyecto de

investigación a los que se vincula, obtuvimos la cuarta posición de entre todas las solicitudes admitidas en esa convocatoria. Paralelamente, fue solicitada la Ayuda para la formación de profesorado universitario (FPU-2016, Gobierno de España), vinculada al proyecto europeo IMPACT-EV (FP7/ n°613202), la cual fue concedida, quedando en primera posición de todas las concesiones en el área de Ciencias Sociales de aquella convocatoria. Así, percibí la ayuda FI desde abril de 2017 hasta octubre de ese mismo año, mes en el que me acogí a la beca FPU y de la que hasta el presente he disfrutado.

A lo largo de estos casi cuatro años de recorrido predoctoral, desde el CREA han sido múltiples, muy variadas y continuas las experiencias formativas que se han puesto a mi alcance, ofreciéndome la oportunidad de disfrutar de una formación excelente, a hombros de gigantes, a través de la cual profundizar en diversidad de concepciones y líneas de estudio de forma interdisciplinar, así como de participar activamente de importantes contribuciones orientadas al impacto. En este sentido, una constante transversal a este recorrido ha sido la asistencia a seminarios mensuales, entre ellos, el *Seminario de Teoría Sociología Raimon Bonal* que organiza la Asociación Catalana de Sociología (ACS) y el *Seminario del Programa de Doctorado en Sociología* (PDS); así como bimensuales, como el *Seminario Jesús Gómez* (que celebra la Fundación Jesús Gómez). Además, he podido participar de otros espacios de seminario organizados por la ACS y el PDS donde se ha invitado a profesorado de la talla de Michael Burawoy (Universidad de California, Berkeley y expresidente de la Asociación Internacional de Sociología, ISA), o Sari Hanafi (presidente actual de la ISA), a la que se han sumado otras reuniones de relevancia científica en mi área de interés, como los encuentros anuales de Comunidades de Aprendizaje (autonómicos, en Cataluña, y nacionales), o de Tertulias Literarias Dialógicas.

Asimismo, ha sido continua la participación en jornadas, webinars, simposios y encuentros de diversos proyectos y entidades, tanto de aquellos vinculados a personas que trabajan en la comunidad de investigadores a la

que me adscribo, como externos, todos ellos de alto valor para mi formación y dominio investigador. Coincidiendo con la última etapa predoctoral, y superando las perspectivas de las barreras que la pandemia por COVID-19 podría suponer, se ha intensificado la frecuencia de participación de foros en formato virtual que, en situación de normalidad, por limitaciones espaciales o económicas, no hubiera podido tener lugar. En consecuencia, he disfrutado de encuentros organizados por entidades y asociaciones internacionales, tales como la UNESCO, la Asociación Europea de Investigación en Educación (EERA), la Asociación Europea de Sociología (ESA, en su red Red de investigación en Sociología de la Educación), la Red Latinoamericana de Comunidades de Aprendizaje o la Comisión Europea, entre otros.

Con un rol más activo, me ha sido brindada la posibilidad de participar de proyectos financiados, mediante diferentes tareas y responsabilidades, en el marco del perseverante trabajo llevado a cabo por el CREA en sus diferentes líneas de transformación social, lo que ha supuesto una adquisición de destrezas y conocimientos de gran valor para mi desarrollo formativo e investigador. Entre ellos, quisiera destacar el proyecto IMPACT-EV (al cual queda vinculada mi beca, como se ha mencionado previamente), SOLIDUS (Horizonte 2020 de la Unión Europea, n.º. 649489), Enlarge SEAS, CENF Adult Numeracy (ambos cofinanciados por el programa Erasmus+ de la Unión Europea), T-SEDA (Universidad de Cambridge), MEMO4LOVE o CONSENT (proyectos I+D+i).

Otro elemento esencial que ha posibilitado el adecuado desarrollo de este trabajo ha sido la participación e intercambio en numerosos espacios de debate científico, conferencias y congresos internacionales, tales como el congreso de la ESA, el Congreso Europeo sobre Investigación Educativa (ECER, organizado por EERA), Congreso Internacional de Ciencia, Feminismo y Masculinidades (CICFEM, que se organiza desde la Asociación Universitaria Ciencia, Feminismo y Masculinidades) o el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE, que celebra la Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa), donde

además soy responsable de la coordinación del tema Escuela, Familia y Comunidad desde 2018. No obstante, en este último año, 2020, y con motivo de la pandemia, fueron cancelados y postpuestos algunos eventos en los que nos habían aceptado comunicaciones, como el Congreso Catalán de Sociología (celebrado por ACS) o el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (Asociación Catalana de Universidades Públicas). Este intercambio científico a través de la presentación de resultados de las investigaciones en las que participo y vinculada al foco de la presente tesis, - así como a otras líneas de investigación relacionadas y trabajadas desde el CREA-, a la par que poder ser partícipe de la vanguardia científica en mi área de interés, se han constituido como elementos fundamentales, además de beneficiosos, para el mejor progreso de mi investigación.

Igualmente, y de acuerdo con la premisa de promover a investigadores junior que solidariamente se practica desde el CREA, me ha sido ofrecida la oportunidad de participar en publicaciones científicas de primer nivel orientadas al impacto social, como los artículos que aquí se presentan y componen esta tesis doctoral. Al mismo tiempo, he participado y continúo en investigaciones que responden a diversas líneas de estudio que desde el CREA se llevan a cabo, siempre enfocadas a mejorar la vida de las personas. De entre estas, fruto de dos estudios en los que he podido contribuir, orientados a la superación de desigualdades con grupos vulnerables, han resultado publicaciones científicas, una acerca de la alfabetización científica con personas adultas, y otra sobre el impacto de la solidaridad en la intervención con personas sintecho, ambas recogidas en revistas JCR como *Qualitative Inquiry* (Q1)⁷ y *Frontiers in Psychology* (Q2)⁸, respectivamente. También, se me ha ofrecido participar de reports, destacando el informe analítico NESET (Comisión Europea) que examinó los efectos del uso de la tecnología en la

⁷ Buslón, N., Gairal, R., León, S., Padrós, M., & Reale, E. (2020). The Scientific Self-Literacy of Ordinary People: Scientific Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 977-982. <https://doi.org/10.1177/1077800420938725>

⁸ Matulič-Domadzič, V., Munté-Pascual, A., De Vicente-Zueras, I., & León-Jiménez, S. (2020). "Life Starts for Me Again." The Social Impact of Psychology on Programs for Homeless People: Solidarity Networks for the Effectiveness of Interventions. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03069>

empatía y la atención⁹. En este sentido, también he sido invitada como revisora en varias revistas científicas de la editorial Hipatia Press, de acceso abierto, indexadas tanto en Web of Science como SCOPUS.

Entre las actividades realizadas durante este periodo que más destacan, por el potencial formativo y adquisición de competencias, destrezas y conocimientos base en teorías sociológicas, y en concreto, de la sociología de la educación, ha sido la docencia. Las labores de coordinación de mi grupo de investigación y el departamento de Sociología, han posibilitado que pudiera impartir clases y colaborar en tareas docentes en el primer curso del programa de Magisterio de Educación Primaria (Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona), en concreto, en la asignatura obligatoria *Sociología, de la educación: Cambios sociales, educativos y multiculturalidad*, en coordinación y bajo la supervisión de profesorado experto en la materia que ha orientado y supervisado toda la actividad teórico-práctica llevada a cabo. Buscando un mejor cometido en mi dedicación docente, se ha pretendido en todo momento la formación constante en materia de docencia, participando en cursos formativos diversos, orientados a profesorado universitario, impartidos por el Instituto de Ciencias de la Educación, la Oficina de Seguridad, Salud y Medio Ambiente (Universidad de Barcelona), o el Servicio Público de Empleo Estatal, entre otros.

Vinculado al avance en cuanto a docencia se refiere, me ha sido brindada la oportunidad de formar parte del Grupo de Innovación en Docencia basada en evidencias y para el impacto social (coordinado por la Dra. Laura Ruiz, GINDO-UB/177), donde he podido participar del proyecto de innovación docente *Desactivando prejuicios: formación de los futuros y futuras profesionales para la atención a la diversidad social y cultural* (Lena de Botton, 2018PID-UB/036). Asimismo, desde la situación de pandemia y con la

⁹ Flecha, R., Pulido, C., Villarejo, B., Racionero, S., Redondo, G., & Torras, E. (2020). Effects of the Use of Digital Technology on Children's Empathy and Attention Capacity. Analytical Report. *European Commission*. Nota de autores (traducido del inglés): “En la elaboración de este informe también colaboraron los siguientes miembros del equipo del Profesor Flecha: Rocío García Carrión, Sara Gómez, Susana León, Teresa Plaja y Ana Toledo”.

intención de estar a la vanguardia de las herramientas y recursos disponibles para la nueva realidad educativa híbrida/virtual, también he podido participar de cursos, *webinars* y proyectos que, desde la universidad, y en colaboración con otras plataformas, como Coursera o Blackboard, se han puesto al alcance del personal docente investigador.

De crucial importancia ha sido para el desarrollo y progreso de esta tesis doctoral la transversal participación en la Comunidad de Aprendizaje *Joaquim Ruyra*, donde se me ha ofrecido la posibilidad de estar presente con una periodicidad semanal a lo largo de estos años de peregrinaje predoctoral, desde el curso 2017-2018. Esta escuela, galardonada con el premio del Círculo de Economía de Cataluña (2017), protagonista de diversos espacios televisivos y alta repercusión mediática en prensa, sorprende por los resultados académicos obtenidos por el alumnado en pruebas estandarizadas, superiores a la media catalana, y la convivencia e inclusión que se respira en su comunidad, a pesar de ser catalogada como una escuela de alta complejidad, lo que es posibilitado, en gran medida, por la trayectoria de más de dos lustros de aplicación de las AEEs.

Mi presencia en esta escuela ha pretendido desempeñar un triple rol de beneficios compartidos. Por un lado, como voluntaria en las AEEs y ayudando a la comisión impulsora en las tareas que fueran precisas, sobre todo aquellas orientadas a la instauración del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en la comunidad. Por otro lado, como investigadora, encontrándome en un espacio excepcional para la observación y recabada de evidencias para el avance y desarrollo de investigaciones, en el marco de los proyectos que desde el CREA se trabajan para la mejora educativa y social. En tercer lugar, he ostentado el rol de vínculo entre la universidad, o el CREA, desde la teoría, y la práctica en el centro educativo. Se ha pretendido de esta colaboración redundar en un triple impacto, que supusiera un beneficio para la escuela, para el avance en la investigación, y para mi formación académica, vivenciando en primera persona las transformaciones sociales, de

aprendizaje, pero también de sentimientos y valores, posibilitadas en la Comunidad de Aprendizaje.

Toda esta travesía y las estaciones que la componen han sido fundamentales en la gestación y desarrollo de este trabajo. El proyecto inicial de tesis, bosquejado bajo el mismo nombre que la tesis doctoral que aquí se presenta, surgió ante el deseo de demostrar que la educación de sentimientos, como la amistad o la empatía puede suceder, y sucede, desde las interacciones y relatos de sentido que se comparten en las AEEs y las Comunidades de Aprendizaje, y de la necesidad de conocer su impacto en la convivencia, pero también en la felicidad, bienestar, salud y transformación social.

Durante el camino previo a mi formación predoctoral pude experimentar las potencialidades del trabajo en las AAEs, y de esas interacciones y relatos que acontecen en ellas, mientras que, a través de mi primera incursión en la investigación sobre acoso escolar con la tesina de máster, contemplaba la imperante necesidad de educar en sentimientos, como la empatía o la amistad, desde las escuelas. Así, surge la pregunta de investigación que nos ocupa en esta tesis doctoral, acerca de, por un lado, cómo las AEEs y, más generalmente, las Comunidades de Aprendizaje, educan en sentimientos y, por otro lado, qué impacto supone esta educación de sentimientos en el alumnado, la convivencia, la inclusión o la comunidad.

Como maestra y psicopedagoga, conocía la existencia y aplicación de muchos y muy diversos programas de educación emocional desarrollados con mayor o menor rigurosidad científica, en muchas ocasiones basados en la ocurrencia, que se limitaban al ejercicio puntual de ciertas habilidades sociales o reconocimiento de emociones, y hasta de efectos perniciosos al incitar en algunos casos a contactos físicos no consentidos entre el alumnado o entre las personas agresoras y las víctimas para la resolución de situaciones de conflicto. Entendiendo la educación de los sentimientos, desde el respeto a los derechos y libertades de cada persona, como un factor que no debería relegarse exclusivamente al entrenamiento de determinadas competencias

afectivas y sociales, sino que ha de hallarse integrado en todo el proceso educativo de forma inductiva, con sentido y en beneficio de todos y todas las participantes de la comunidad; y en el conocimiento del potencial de las Comunidades de Aprendizaje, no sólo en el ámbito académico, sino convivencial y en la transformación del entorno, se vislumbró en dichas Comunidades el entorno, y en las AEEs y el aprendizaje dialógico la herramienta, idóneos para superar las limitaciones de los programas de educación emocional, con efectos universales y transferibles a todo ambiente en que se implemente.

Esta tesis doctoral es producto de todo el devenir académico, investigador y vital aquí resumido. De la mano de CREA, en el marco de su excelencia humana y científica, y en su perseverante e incesante labor por mejorar la sociedad desde las diversas líneas de investigación que explora, ha sido posible aportar respuestas al interrogante con el que se inició el proyecto de tesis doctoral que ahora se cumple y que se presenta en los siguientes apartados de este trabajo.

Estructura

La presente tesis doctoral presenta un formato de tesis por compendio de publicaciones, que consiste, tomando como referencia la definición de The United Kingdom Council for Graduate Education (1996), en una compilación de artículos, y/o capítulos de libro, que han sido publicados en revistas o libros de carácter público (como se cita en Ortega, 2014), que se articulan de forma coherente y contribuyen relevantemente a un área de conocimiento, suponiendo una aportación original (Jackson, 2013). Se trata de un formato, a pesar de su baja frecuencia práctica en el sur de Europa, cuyos orígenes formales e institucionales son situados por algunos autores en el año 1966, en la prestigiosa Universidad de Cambridge (Badley, 2009; Hoddell et al, 2002; citados en Ortega, 2014).

Con la intención de reflejar la coherencia y sentido que ha seguido la tesis en todo momento, desde el proceso de su gestación con el proyecto inicial, hasta su desarrollo y culminación, este trabajo se compone de diferentes capítulos que han pretendido recoger su contribución al área de estudio que nos ocupa: la sociología, más concretamente, la sociología de la educación, y de forma más precisa, la educación de los sentimientos en entornos dialógicos y comunitarios de éxito, como las Comunidades de Aprendizaje. De este modo, y siguiendo la lógica y orden de apartados propios de todo trabajo académico, se presentan a continuación los capítulos que componen esta tesis doctoral.

El **primer capítulo** se destina a la *introducción* del estudio, presentando la justificación y motivación de la investigación; la propia estructura; la presentación de la tesis doctoral en cuanto al panorama del estado de la cuestión acerca de la educación de sentimientos; el planteamiento de los objetivos ambicionados y su relación con los resultados obtenidos; la presentación de las investigaciones que la componen y su coherencia. Muchos de estos elementos, si bien se abordan con mayor profundidad y detalle en cada uno de los manuscritos y en la discusión de este trabajo, pretenden en

este inicial capítulo enmarcar el sentido de la aportación de la tesis doctoral en la temática de estudio.

El **segundo capítulo** se ha consignado a presentar la **metodología** con más preámbulo, aludiendo al enfoque metodológico que ha permeado el estudio de cada una de las investigaciones que forman parte de esta tesis al amparo de los objetivos de desarrollo sostenible aspirados, indicando los postulados que la sustentan y algunos detalles técnicos concernientes a cada uno de los estudios. Además, se ha dedicado un apartado de este capítulo a introducir los aspectos éticos que han impregnado toda la trayectoria de investigación de los estudios que componen esta tesis doctoral.

Los posteriores tres capítulos concentran los resultados en forma de tres artículos científicos publicados, fruto de la investigación llevada a cabo en el marco de la tesis doctoral, en respuesta a los objetivos pretendidos en el plan de investigación marcado. Cada uno de los tres artículos científicos que componen esta tesis comprende las secciones propias de toda publicación académica, incluyendo una introducción con el estado de la cuestión, los objetivos o pregunta de investigación, una descripción del enfoque metodológico empleado, la presentación de los resultados obtenidos y una discusión de estos a la luz de las evidencias previas disponibles en torno a la temática. No obstante, para perfilar cada una de las aportaciones, se precede con una presentación introductoria para cada uno de los tres manuscritos que transmita su principal contribución y el sentido que comprende para esta tesis doctoral.

Así, en el **tercer capítulo**, titulado de forma homónima al manuscrito, en castellano, *Impulsando la empatía y la amistad en niños y niñas*, se presenta el primer artículo que recoge los resultados de la primera fase de trabajo de campo y recabada de información con la que, a través del estudio de caso de una escuela Comunidad de Aprendizaje reconocida nacional e internacionalmente por la rigurosidad con la que llevan más de diez años aplicando AEEs, se ha buscado cumplir el primero de los objetivos de la tesis

doctoral, demostrando cómo se generan, desde este caso de estudio, sentimientos positivos, tales como la amistad y la empatía, y entornos seguros de convivencia, apoyo e inclusión.

Los hallazgos de este primer estudio han permitido profundizar más en esta realidad, a través de la segunda investigación que presenta el **capítulo cuarto**, ahora buscando el impacto de esta educación de sentimientos en personas participantes en una Comunidad de Aprendizaje. Con el fin de, no solo ahondar en estas mejoras, sino ampliar las características de la muestra, la segunda oleada del trabajo de campo ha tenido el privilegio de materializarse en la primera Comunidad de Aprendizaje existente, la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, con muchas de las primeras participantes desde su constitución, y personas que llevan más de quince años tomando parte de la vida del centro. Así surge el segundo artículo que compone esta tesis doctoral, titulado como este capítulo, *“Esto te Da la Vida” El impacto de la Amistad en la Salud y el Bienestar en la Tercera Edad: el Caso de la Comunidad de Aprendizaje La Verneda*, adentrándose en los beneficios sobre la salud, el bienestar y la calidad de vida manifestados a partir de las amistades no instrumentales desarrolladas en la escuela.

El **quinto capítulo** lo protagoniza el último de los artículos que componen esta tesis doctoral y que lleva por título *Bienestar infantil en tiempos de confinamiento: el impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas transferidas a los hogares*. Gracias a esta investigación, se ha podido demostrar cómo esas interacciones, relatos y sentimientos que tienen lugar en el marco de las Actuación Educativa de Éxito, acaecidas en las Comunidades de Aprendizaje, en concreto, las Tertulias Literarias Dialógicas, tienen un impacto beneficioso y saludable incluso en situaciones límite, como el confinamiento domiciliario consecuente de la situación de pandemia global por COVID-19. Así, este trabajo ha analizado cómo las interacciones y sentimientos compartidos en las Tertulias Literarias Dialógicas han contribuido al bienestar infantil subjetivo de los niños y niñas, al bienestar

de sus familias, y a crear entornos seguros de aprendizaje, convivencia y desarrollo emocional, incluso en circunstancias extremas.

El **sexto capítulo**, dedicado a la ***discusión y conclusiones***, confrontará los resultados principales de la tesis doctoral, prestando atención a la contribución original que vehicula este trabajo en relación con el discurso y debate que se da en la comunidad científica internacional hasta el momento actual en torno al tema. Aunque cada artículo expone en profundidad, y en cuanto al objetivo satisfecho, su propia discusión de resultados, en este punto se pretende poner en debate los hallazgos generales de la tesis doctoral, a partir de las tres investigaciones llevadas a cabo, con la literatura científica hallada en torno a la educación de sentimientos y conforme a las posibilidades de las AEEs en su vehiculación. Asimismo, se exponen las conclusiones centrales que de esta tesis doctoral se derivan y se presenta la prospectiva de estudio en cuanto a las posibles líneas futuras de investigación que desprende esta tesis para una educación de sentimientos de éxito, transferible y universal, con impacto en el bienestar, especialmente en la atención a los grupos más vulnerables, como aquí se presentan y, en general, para la mejora de la vida de todas las personas participantes.

Presentación

El éxito académico y vital de las personas depende en gran parte de los esfuerzos educativos por integrar de manera efectiva la dimensión emocional en la vida escolar (Zins y Elias, 2007; Corcoran et al., 2018). Por su parte, la educación tiene más éxito en la medida que trabaja por promover la educación de las dimensiones académica, social, y emocional de la persona (Elias et al., 1997), en cuanto a los impresionantes beneficios de la última en el desempeño académico, pero también sobre el bienestar físico y mental, e incluso en la participación ciudadana (Jones et al., 2019). Desde este estudio, se pretende aportar evidencias que permitan introducir nuevos elementos que arrojen luz al debate científico ante la creciente preocupación y consideración que ha ido cobrando la dimensión emocional de la educación desde los trabajos de Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997)¹⁰ en los 90 y en adelante, especialmente, en los últimos veinte años (Schoeps et al., 2018).

Este debate tiene lugar desde una doble vertiente. Por un lado, desde un enfoque científico, ocupando a la comunidad científica internacional y a importantes organismos transnacionales como la Comisión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos o las Naciones Unidas (OECD, 2015; Torrente et al., 2016; Cefai et al., 2018; UNESCO, 2020), pero también desde la práctica, donde se manifiesta una evidente inquietud por parte de la comunidad educativa en la confianza de su papel fundamental para el desarrollo integral del alumnado, como predisponente para el aprendizaje, o para asegurar la buena convivencia y el mejor ambiente escolar.

Con ligeros matices, en la literatura científica encontramos diferentes términos y denominaciones para definir aquellos procesos de interacción sociales y educativos a través de los cuales se desarrollan y gestionan

¹⁰ Autores que popularizaron el concepto *Inteligencia emocional* para referirse a la capacidad de comprender, reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas, con implicaciones en educación.

sentimientos positivos que posibilitan la convivencia pacífica, la prevención de la violencia, el bienestar, la felicidad, y el adecuado ajuste social de las personas en la escuela y su entorno, a partir del desarrollo de actitudes, conocimientos o habilidades para la comprensión de los demás y de uno mismo; así como la expresión y regulación de sentimientos que suponga una toma de decisiones ética y basada en valores; el desarrollo de relaciones afectivas saludables, y el uso apropiado de sus potencialidades en tareas académicas y sociales (OECD, 2015; Cefai y Cavioni, 2014). El término *aprendizaje social y emocional* (SEL, por sus siglas en inglés) es uno de los conceptos más utilizados en América del Norte, mientras que en Europa encontramos mayor diversidad de apelativos para este concepto, entre ellos, *educación emocional; educación social y emocional; habilidades sociales y emocionales; educación en valores, o educación ética* (Cefai et al., 2018).

En cuanto al término empleado en esta tesis doctoral, se ha estimado apropiado utilizar *educación de sentimientos*, apoyándonos en la conceptualización y diferenciación que el neurocientífico Premio Nobel de Medicina, Eric Kandel, estableció entre los constructos *emoción y sentimiento*. Aunque, tradicionalmente, el concepto de sentimiento se ha incluido bajo el término emoción (Munezero et al., 2014), y a pesar de ser para muchos autores términos sinónimos (Picard y Picard, 1997; Mercer, 2014), Kandel, desde el campo neurocientífico, ya advirtió de esta confusión terminológica, apuntando a las *emociones* como a concepciones precoces, siendo el conjunto de respuestas fisiológicas automáticas que se experimentan ante todo estímulo detectado por el cerebro como significativo, ya sea positivo, o negativo; mientras que señala al *sentimiento* como toda manifestación o vivencia consciente que tiene lugar frente a aquellos fenómenos somáticos, esto es, las acciones y pensamientos en respuesta a la emoción (Iversen et al., 2000; Kandel, 2007).

Esta diferenciación entre un nivel preconscious en la emoción, y uno más consciente y mediatizado por la acción social, la razón y el pensamiento en el sentimiento, lleva a considerar que lo realmente *educable* son los

sentimientos, y que estos sentimientos, al implicar a la conciencia, abren la vía al cambio, a revisarlos para escoger cambiarlos, y con ello, las emociones que se asocian a estos (Racionero, 2018).

Considerada la escuela como el espacio principal donde se tiene que asegurar la salud mental en los niños y niñas (Reinke et al., 2011), y en tanto que los estados emocionales se asocian a la efectividad en los hábitos de aprendizaje y al nivel de rendimiento académico (Guerra y Bradshaw, 2008; Ferragut y Fierro, 2012; Pulido y Herrera, 2017; Corcoran et al., 2018), afectando tanto al desempeño, como a las actitudes, motivación o responsabilidad, y comportamiento (Zins et al., 2004), trabajar la dimensión emocional, o de sentimientos, se torna esencial en el devenir educativo (Graves et al., 2017; Cefai et al., 2018). Este hecho explica su exponencial y progresivo auge (Jones et al., 2019), a caballo entre el sustento científico y las ocurrencias, en ocasiones permeado por los intereses económicos o la *innovación* sin referentes, que suponen eventuales propuestas de actuación basadas en el contacto físico que atentan contra el consentimiento y pueden transmitir mensajes contradictorios, con efectos perniciosos (Gómez, 2018).

Desde la vertiente académica, encontramos una cantidad ingente de programas de educación emocional o para el aprendizaje socioemocional, desarrollados por teóricos, grupos de investigación o educadores (Merrell, 2010; Durlak et al., 2011; Cahill et al., 2019). Por otro lado, dentro del marco de praxis de controvertido respaldo científico tienen cabida cursos de formación en educación emocional no oficiales, de entidades no avaladas o de cuestionable rigor científico, impartidas por especialistas en otras áreas, como la neurociencia, pero sin formación en educación, o el desarrollo de programas y otros *productos milagro* sin sustento teórico que lo avale, por parte de *expertos* sin formación científica en el área.

De esta forma, la preocupación por el aprendizaje socioemocional ha promovido el diseño de multitud de programas de intervención guiados a la dotación de estrategias para la gestión emocional en el alumnado, donde se

ha buscado su rigurosidad a partir del estudio de los efectos de su aplicación en muestras concretas de alumnado (Graves et al., 2017; Cahill et al., 2019). Y es que, a pesar de la perentoria necesidad de que la educación emocional responda de forma inclusiva a la diversidad de sus participantes, se estima complejo cumplirlo en tanto que está ligada a un potente componente cultural, como los valores y las actitudes, mientras que los programas existentes se han diseñado para atender a una cultura concreta, como la occidental (Cefai et al., 2018).

Diversos autores han revisado sistemáticamente las intervenciones educativas con programas en la escuela, de forma amplia (Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; Corcoran et al., 2018), si bien la más conocida es la de Durlak et al. (2011) que, en su revisión metaanalítica, analizaron doscientos trece programas, atendiendo a indicadores tanto académicos como socioafectivos. La amistad, así como la empatía, son sentimientos que están en el foco de gran parte de los programas de intervención socioemocionales que encontramos en la revisión de la literatura. En cuanto a programas de estimulación de la amistad, se haya diversidad de propuestas, desde diferentes puntos del globo, orientadas a suscitar este sentimiento tanto con la primera infancia, niñas y niños o adolescentes (Siu, 2007; Pahl y Barrett, 2007; Mostert y Loxton, 2008; Rose et al, 2009; Yükses y Carpentier, 2018), incluido alumnado con necesidades especiales (Finke, 2016), como también en personas adultas y en edad avanzada (Martina y Stevens, 2006; Steven y Tilburg, 2010). Igualmente, numerosas son las propuestas de intervención para el desarrollo de la empatía como factor de comportamiento prosocial, protector de bullying y de violencia escolar (Şahin, 2012; Schonert-Reichl et al., 2012; Spinrad y Gal, 2018; Kang y Kim, 2019)

Las evidencias confirman que la aplicación de estos programas ve limitados sus efectos a aquellos contextos concretos para los que han sido diseñados o estudiados (Durlak et al., 2011; Berger et al., 2016), llegando a descubrirse inefectivos en muchos casos en los que se aplican en entornos con un nivel socioeconómico deprimido (Farahmand et al., 2011; Elias y Mocerí,

2012). No obstante, de las revisiones y análisis de determinados programas, se obtiene que intervenciones adecuadas con programas concretos orientados a la educación en competencias emocionales, en poblaciones específicas, han demostrado su potencial en la reducción de situaciones de acoso, apuntando a posibles beneficios en cuanto a convivencia (Cohen, 2001; Zins et al., 2004; Smith y Low, 2013), así como su influencia positiva sobre las actitudes, la socialización o la motivación por el aprendizaje (Durlak et al., 2011; Milicic et al., 2013; Stephanou, 2014; Berger et al., 2016).

Asimismo, otro de los motivos hallados por los que no resultan efectivos los programas en esta línea se ha atribuido a que no se encuentran directamente integrados en el currículo (Humphrey et al., 2008), por lo que de cómo se incluya en la vida escolar diaria y sus interacciones también dependerá gran parte de su eficacia (Weare y Nind, 2011).

Cómo hacer para integrar de forma central y sostenible la educación de sentimientos basada en la evidencia en el currículo educativo se ha planteado como el mayor desafío para las escuelas (Zins y Elias, 2007). La necesidad de seguir respondiendo a esta demanda desde la certeza y rigurosidad de las evidencias científicas, aportando conocimiento sobre las posibilidades que pueden presentar aquellas actuaciones contrastadas que ya han demostrado su éxito, transferible y universal en otros ámbitos de la educación, como el cognitivo o social, en una aplicación con impacto en el área emocional, ha llevado a la exploración en busca de evidencias que permitan superar las citadas limitaciones y contribuir mediante respuestas exitosas, integradas, de sentido, para todas las edades, y con beneficios sobre toda la comunidad.

La literatura científica informa acerca de qué factores sí favorecen el éxito en la intervención en sentimientos. De acuerdo con los hallazgos de décadas de investigación al respecto, se confirma lo beneficioso de la inclusión de la familia, no solo en el aprendizaje y el éxito académico (Díez et al., 2011; Flecha y Soler, 2013; García-Carrión et al., 2018b), sino también en el desarrollo social y emocional del alumnado (Weare y Nind, 2011; Downey y

Williams, 2011; Duddy, 2019), mejoras que se acrecientan con una participación sostenida en el tiempo, de acuerdo con estudios longitudinales (Daniel et al., 2016). Por otro lado, contar con las voces de las personas protagonistas, el alumnado, y su implicación en la búsqueda de objetivos y toma de decisiones, desde un proceso democrático centrado en sus necesidades, también ha sido identificado como elemento clave en la intervención en educación de sentimientos (Rees y Main, 2015; Rampazzo et al., 2016; Cefai et al., 2018). Otro de los elementos criterio para su éxito es la integración de esta educación en el devenir diario educativo y curricular, incluyendo la gestión de la clase y las relaciones (Weare y Nind, 2011) y desde la formación y apoyo al profesorado y su rol integrante (Cefai et al., 2018). Y es en la participación de toda la comunidad, y en la visión y misión compartida de sus miembros, donde se ha hallado el cuarto elemento clave que favorece una adecuada educación social y de sentimientos desde el diálogo para analizar, seleccionar e implementar de forma práctica estrategias de acción integradas en el currículo según las necesidades de la escuela (Fagan et al., 2015; Cefai y Askill-Williams, 2017). Esto en cuenta, el éxito de la intervención en sentimientos desde las escuelas, por tanto, dependerá en buena parte de la inclusión de los citados condicionantes en su aplicación.

De acuerdo con Kandel (2019, p.43), las personas “somos, por naturaleza, seres tremendamente sociales”, por lo que la interacción social se hace indispensable en todas las etapas de la vida para seguir siendo inteligentes en la vejez. Siguiendo a Mead (1934), el *yo* resulta de la interacción con otras personas, en función de las actitudes y las expectativas que estas proyectan sobre la persona. Es por ello que pierde el sentido una educación de sentimientos individualista, habiendo consenso en el hecho de que la búsqueda de la interacción, la solidaridad, la cooperación y la comprensión de las necesidades de las otras personas demuestra efectos positivos no solo sobre la comunidad, sino sobre cada persona en sí misma (Watson et al., 2012; Cefai et al., 2018).

Siendo las interacciones fundamentales en el desarrollo integral y encontrando, como se ha señalado unas líneas atrás, que los factores favorecedores del mejor funcionamiento de las intervenciones en el campo socioemocional apuntan a su integración armónica en el currículo, la participación de todos los miembros de la comunidad en la vida escolar, y la atención a las demandas de sus protagonistas, parece acertado situar el foco en las AEEs como alternativa exitosa para la educación de sentimientos desde una concepción dialógica. Y es que, dichos elementos, precisamente, se hallan presentes e integran la idiosincrasia de las AEEs en las Comunidades de Aprendizaje, y en línea con los postulados del aprendizaje dialógico, como se explica a continuación.

Las AEEs que se implementan en las Comunidades de Aprendizaje son avaladas por el reconocido recorrido teórico y práctico acreditado por la comunidad científica internacional y su demostrado impacto en el éxito académico y social de todo el alumnado, así como en la inclusión, especialmente, en las personas más vulnerables y minorías (Díez et al., 2011; Valls y Kyriakides, 2013; García-Carrión et al., 2018a).

La Comisión Europea identificó las AAEs, a partir de los resultados del proyecto de investigación *INCLUD-ED: Estrategias de inclusión y cohesión social en Europa desde la educación* (2006-2011), proyecto integrado, prioridad 7, del sexto Programa Marco (Flecha, 2015), y que implicó a quince instituciones de catorce países europeos y más de cien investigadores, siendo el único escogido en Ciencias Sociales como ejemplo de éxito por su valor añadido a la sociedad en cuanto a su contribución a la mejora de la convivencia en los centros y a la superación del fracaso escolar del alumnado en entornos desfavorecidos y multiculturales, apuntando a la participación de las familias y la comunidad como clave de ese éxito (European Commission, 2011a). Sus resultados destacaron la relevancia de las concepciones dialógicas del aprendizaje, centradas en estrategias inclusivas y la interacción familia-escuela-comunidad para lograr el éxito educativo (INCLUD-ED Consortium, 2011).

Las AAEs se definen como aquellas acciones cuya implementación en el ámbito educativo supone una significativa mejora, constatada por la investigación, en el rendimiento académico del alumnado, y en cuanto a la convivencia y la superación de la exclusión tanto educativa como social, con un carácter universal y transferible, esto es, que han manifestado esos buenos resultados en todos los contextos en los que han sido aplicadas, y pueden transferirse y recrearse con diferentes edades, niveles educativos, entornos geográficos y contextos culturales y socioeconómicos, incluso con alumnado con diversidad funcional (Valls-Carol et al., 2014; Flecha, 2015; Duque et al., 2020). Entre los factores clave que se han encontrado en la literatura científica revisada para una exitosa educación socioemocional, y para el aprendizaje en general, encontramos que las interacciones y la participación de la comunidad se hallan también en la base de las AEEs (Flecha y Buslón, 2016).

Entre estas AEEs, encontramos los grupos interactivos, las tertulias dialógicas (literarias, musicales, artísticas, científicas, pedagógicas...), el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, extensión del tiempo de aprendizaje, formación de familiares, participación activa de la comunidad y formación pedagógica dialógica. Esta tesis se ha centrado en analizar las tres primeras, muy especialmente las tertulias literarias dialógicas. En los manuscritos que componen este trabajo, quedan definidas y analizadas, en relación con el aprendizaje dialógico en el que se sustentan y el cual sitúa el foco en la interacción y la construcción dialógica de significados con el estudiantado, el profesorado, la familia y otras personas de la comunidad (Flecha, 2015).

Este tipo de aprendizaje, dialógico, que se basa en una concepción comunicativa del aprendizaje y la enseñanza, fue definido atendiendo a las grandes contribuciones de diversas disciplinas en ciencias sociales (como la psicología, la sociología, la pedagogía o la lingüística) que explican el modo en que se aprende a través de la interacción con otras personas (Flecha, 2000). Esta teoría, desarrollada a hombros de gigantes, se ha sustentado, entre otros

y otras, en autores como Freire (1970) y su *acción dialógica*, igualitaria entre educando y educador, y promotora del pensamiento crítico sobre el mundo; Vygotsky (1978) con su *teoría sociocultural*, donde el progreso en las funciones mentales superiores está mediatizado por el lenguaje y depende de la interacción social con personas más capaces; o Habermas (1984), con la *acción comunicativa* en la que las contribuciones de las personas participantes en la comunicación se establecen con base en el acuerdo a partir de relaciones igualitarias y argumentos de validez, en lugar de poder -basados en la fuerza, física o simbólica-.

Inicialmente, y atendiendo, entre otros, a esos referentes teóricos, el concepto de aprendizaje dialógico fue desarrollado en la práctica acontecida en una escuela de personas adultas, primera Comunidad de Aprendizaje -y protagonista del segundo artículo que compone esta tesis-, desde la que se extendió a miles de escuelas en todo el mundo. Este tipo de aprendizaje se articula en torno a siete principios (1) que caracterizan las interacciones y diálogos como *igualitarios*, esto es, que las contribuciones son valoradas de acuerdo a la validez de los argumentos; (2) basados en la *inteligencia cultural* de los y las participantes, de forma que todo el mundo puede aportar al diálogo a partir del conocimiento fruto de sus experiencias, formación y su capacidad de habla y acción; (3) orientados a la *transformación* del contexto y no a la adaptación; (4) buscando la dimensión educativa e *instrumental* del diálogo; (5) de *sentido* compartido, nacido de la interacción y a partir de un aprendizaje que atienda las demandas de las personas; (6) basados en la *solidaridad*; y (7) en la *igualdad de diferencias*, tanto individuales como grupales, entendiendo la diversidad sin menoscabo de garantizar las óptimas oportunidades educativas para todas y todos (Flecha, 2000; Racionero y Valls, 2008; Ramis y Krastina, 2010; García-Carrión et al., 2017). El contexto educativo resultante de una realidad diaria basada en el aprendizaje dialógico, a partir del diálogo y la interacción entre la diversidad de la comunidad escolar, supone un ambiente óptimo donde se asegura la equidad, la ayuda mutua, la democracia y el respeto, además de la adquisición de conocimientos (García, 2012; Flecha, 2019).

Volviendo a las AEEs, practicadas al amparo de este aprendizaje dialógico, es preciso puntualizar las diferencias coyunturales que se dan entre el concepto de *actuaciones educativas de éxito* y el de *buenas prácticas*, para entender mejor su alcance. El proyecto INCLUD-ED analizó el impacto de las citadas actuaciones en diversas áreas de la sociedad, entre ellas la salud, la vivienda, el empleo y la participación social y política; e hizo una distinción entre las buenas prácticas, que producen buenos resultados, y las AEEs, que generan excelentes resultados en diversidad de contextos (Ríos, 2013). Así, mientras que las AAEs han demostrado su impacto en el rendimiento académico y superación de desigualdades de forma universal, independientemente del contexto en el que se apliquen, las buenas prácticas, a pesar de su potencial en el alcance de excelentes resultados, se hallan limitadas a determinados contextos; asimismo, las buenas prácticas perpetúan el contextualismo al no basarse en evidencias previas y crearse para resolver problemáticas concretas mediante la innovación (Valls-Carol et al., 2014; Flecha y Molina, 2015).

El entorno en el que tienen lugar las AEEs, y donde están demostrando su éxito, son las Comunidades de Aprendizaje, proyecto educativo seguido por más de mil escuelas alrededor del mundo, y aproximadamente trescientas en España¹¹, de inmenso recorrido científico y práctico. Este modelo educativo consiste en un proyecto de transformación cultural y social de un centro educativo y su entorno a partir de las más significativas teorías científicas (Aubert et al., 2014), que se basa en una visión, valores y objetivos compartidos por toda la comunidad para el desarrollo del alumnado (Council of the European Union, 2011) y que aumenta el compromiso en base esos objetivos comunes de alumnado, familias y profesorado por la mejora educativa (European Commission, 2011b).

¹¹ Comunidades de Aprendizaje: *CdA en funcionamiento*. Consultado el 4 de octubre de 2020, en el sitio web <https://comunidadesdeaprendizaje.net/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/>

La evidencia científica ha demostrado cómo el diálogo y las interacciones igualitarias que tienen lugar en las Comunidades de Aprendizaje, a través de la implementación de AEEs, permiten niveles más altos de aprendizaje, solidaridad e inclusión (Gatt et al., 2011) y de resultados académicos (Flecha, 2013; Flecha y Buslón, 2016), entre otros beneficios, pero hasta el momento no se ha analizado en profundidad en qué medida las interacciones y narrativas acontecidas en esas escuelas educan en sentimientos positivos, como la amistad y la empatía.

Las Comunidades de Aprendizaje se vislumbran como el espacio idóneo para trabajar sobre los conflictos que tienen lugar en la escuela, entendiéndolos como una oportunidad para mejorar (Molina, 2005), a través de procedimientos dialógicos para la toma de decisiones coordinada por parte de las personas de la comunidad para la mejor convivencia (Aubert et al., 2014; García-Carrión et al., 2017). De hecho, este modelo educativo ha demostrado favorecer el compromiso de los maestros y maestras con la mejora educativa de sus estudiantes, así como la inducción y preparación del nuevo profesorado a partir del enfoque dialógico de su desarrollo profesional, incluyendo la participación de las familias y la comunidad en los espacios de decisión y las actividades de aprendizaje (García-Carrión et al., 2020b).

Su impacto no solo ha sido recogido por la comunidad científica internacional, sino que también ha sido objeto de las recomendaciones que se han publicado desde el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión Europea para la transformación de las escuelas en Comunidades de Aprendizaje en su papel para la mejora de las competencias de los y las docentes hacia la diversidad social y cultural, y para el desarrollo de enfoques contra la violencia y el acoso (European Commission, 2011b; Council of the European Union, 2011).

Todo esto en cuenta da origen al interrogante con el que nace la investigación protagonizada por esta tesis doctoral. A partir de este estudio, se ha pretendido aportar evidencias con las que responder si desde las AEEs,

que encuentran su aplicación en las escuelas Comunidades de Aprendizaje, se educa en sentimientos, tales como la amistad y la empatía, escogiendo estos como frecuentes protagonistas en los programas de intervención. Estos hallazgos permiten contribuir a superar las limitaciones de muchos programas de intervención socioemocionales, descontextualizados del currículum, o diseñados para poblaciones concretas, al hallar la educación de sentimientos, a partir de las AEEs, integrada en la vida académica y curricular, al promover estos sentimientos de forma inductiva, con sentido y dirigido a las demandas de sus participantes, y al incluir a toda la comunidad educativa en su práctica y beneficio. De esta forma, esta investigación ha pretendido explorar el alcance de estos sentimientos, educados desde las AEEs, en cuanto a los posibles impactos que puedan suponer, desde una perspectiva común, en el entorno convivencial, en la disposición de espacios seguros e inclusivos, libres de conflicto y acoso; pero también, desde un enfoque más personal, en el desarrollo emocional de las personas participantes y en su bienestar.

Objetivos que guían y resultados que aportan respuestas

Desde la Secretaría General de las Naciones Unidas, pero también líderes, así como desde organizaciones de la sociedad civil, se ha instado a todos los sectores sociales, incluido el académico, a intensificar la acción de una corriente que promueva la superación de desigualdades y el logro de transformaciones precisas para construir un mundo mejor. De la necesidad universal de dar respuesta a las demandas del planeta y mejorar las vidas y perspectivas de las personas en todo el mundo, surgen los diecisiete Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobados por todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas. Desde esta tesis se ha buscado dar respuesta al Objetivo 4 *Educación de Calidad*, que vele por una educación inclusiva y de calidad orientada a la igualdad y que garantice espacios seguros de convivencia, y al Objetivo 3 *Salud y Bienestar*, en la promoción del bienestar en todas las edades (United Nations Sustainable Development, 2015)¹².

Concretamente, esta tesis doctoral se ha planteado como *objetivo principal demostrar cómo en el marco de las Comunidades de Aprendizaje, y a partir del trabajo mediante AAEs, se educa en sentimientos, con impacto social.*

De manera más específica, y para dar efectivo cumplimiento a este objetivo general, esta tesis ha buscado (1) **identificar cómo a través de las interacciones y narrativas que acontecen en la Comunidad de Aprendizaje, y en particular, del trabajo mediante AAEs, se educa en sentimientos como la amistad y la empatía;** (2) **descubrir cómo esta educación de los sentimientos propios de la amistad y la empatía promueve entornos más seguros, inclusivos y de apoyo,** y, por último,

¹² Naciones Unidas: Objetivos de Desarrollo Sostenible. Consultado el 12 de octubre de 2020, en el sitio web de la organización: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

(3) explorar el alcance de su impacto en el desarrollo emocional y el bienestar de los y las participantes en Comunidades de Aprendizaje.

Para poder aportar respuestas a cada uno de estos tres objetivos específicos que constituyen la finalidad con la que se desarrolla esta tesis doctoral, se han llevado a cabo tres fases de recogida sistemática de evidencias que se han trabajado tomando la forma de tres artículos científicos, publicados en acceso abierto, y cuyo compendio da sentido a este trabajo. En la siguiente tabla se recoge información técnica de cada uno de los tres artículos y los objetivos que satisfacen:

Obj.	Título (trad.)	Autoría y filiación	Revista	Indexación
1 y 2	<i>Impulsando la empatía y la amistad en niños y niñas</i> ¹³	Coautoría con Beatriz Villarejo (Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto), Garazi López de Aguilera (Dpto. Curriculum e Instrucción, Universidad de Wiconsin-Madison) y Lidia Puigvert (Dpto. Sociología, Universidad de Barcelona)	<i>Sustainability</i> (MDPI)	JCR-Q2 Factor de impacto: 2576 SJR-Q2 p.80 SCOPUS
1 y 3	<i>“Esto te da la vida” El impacto de la amistad en la salud y el bienestar en la tercera edad: el caso de la Comunidad de Aprendizaje La Verneda</i> ¹⁴	Autoría individual	<i>Research on Ageing and Social Policy</i> (Hipatia Press)	Thomson Reuters (Web of Science) Emerging Sources Citation Index
2 y 3	<i>Bienestar infantil en tiempos de confinamiento: el impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas transferidas a los hogares</i> ¹⁵	Coautoría con Laura Ruiz (Dpto. Teoría e historia de la Educación, Universidad de Barcelona), Esther Roca (Dpto. Educación comparada e historia de la educación, Universidad de Valencia) y Mimar Ramis (Dpto. Sociología, Universidad de Barcelona)	<i>Frontiers in Psychology</i> (Frontiers Media)	JCR-Q2 Factor de impacto: 2067 SJR-Q1 p.73 SCOPUS

¹³ León-Jiménez, S., Villarejo-Carballido, B., López de Aguilera, G., & Puigvert, L. (2020). Propelling Children’s Empathy and Friendship. *Sustainability*, 12(18), 7288. <https://doi.org/10.3390/su12187288>

¹⁴ León-Jiménez, S. (2020). “This Brings you to Life” The Impact of Friendship on Health and Well-being in Old Age: the Case of La Verneda Learning Community. *Research on Ageing and Social Policy*, 8(2), 192. <https://doi.org/10.17583/rasp.2020.5538>

¹⁵ Ruiz-Eugenio, L., Roca-Campos, E., León-Jiménez, S., & Ramis-Salas, M. (2020). Child Well-Being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567449>

El primer artículo, *Impulsando la empatía y la amistad en niños y niñas*, que se presenta como parte de este compendio, muestra los resultados obtenidos de la primera investigación que se realizó en el marco de esta tesis doctoral, con el fin de responder a los dos primeros objetivos específicos.

Se partió de un estudio de caso en una escuela Comunidad de Aprendizaje con una trayectoria de más de dos lustros implementando rigurosamente las AAEs, de sonado reconocimiento público mediático y en forma de premio, en la que fueron recogidas numerosas evidencias en cuanto a diferentes AEEs (Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas, Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos). Utilizando como técnicas la observación, la revisión documental y la recabada de testimonios en forma de entrevista por parte de profesorado diverso, especialistas y tutores, y alumnado de todas las edades de la etapa Primaria, se procuró en todo momento una muestra heterogénea en cuanto a sexo, procedencia y nivel educativo. Fruto de este estudio, se obtuvo que la participación en Comunidades de Aprendizaje, y más concretamente, en las AEEs, incrementaba la amistad, por un lado, creando nuevos vínculos, y por otro, fortaleciendo las amistades existentes, además de la empatía y la comprensión de los demás, a partir de los diálogos compartidos en las asambleas, la solidaridad implementada en la resolución de tareas durante grupos interactivos, o el contacto diverso y estrecho con la heterogeneidad del grupo.

El **primer objetivo** quedó satisfecho a partir de estos hallazgos, al identificar cómo a través de las interacciones y narrativas que acontecen en Comunidades de Aprendizaje, y en particular, del trabajo mediante AAEs, se educa en sentimientos como la amistad y la empatía. Este estudio, además, halló que justo esa mejora de sentimientos tenía un impacto concreto en la convivencia, la inclusión y el sentimiento de seguridad. Se demostró que estos sentimientos contribuían a que tuvieran lugar espacios convivenciales de mutuo apoyo y seguridad, menguaban los comportamientos violentos y conflictos y el alumnado se sintiera más seguro, más incluido y mejor. Con

esta segunda vertiente de resultados, el artículo ha podido contribuir a responder, desde este caso concreto, al **segundo** de los objetivos buscados, en torno a cómo esta educación de los sentimientos propios de la amistad y la empatía promueven espacios más seguros, inclusivos y de apoyo.

Buscando la transferibilidad de estos resultados, se pretendió indagar si esta educación de sentimientos promovida en Comunidades de Aprendizaje también tendría lugar en otras etapas del ciclo vital. El segundo estudio que se presenta, llamado *“Esto te da la vida” El impacto de la amistad en la salud y el bienestar en la tercera edad: el caso de la Comunidad de Aprendizaje La Verneda*, ha recogido los resultados obtenidos en la segunda fase de recogida evidencias con personas en edad avanzada.

Este estudio de caso ha tenido lugar en la primera Comunidad de Aprendizaje de la historia, y se trata de una escuela de personas adultas internacionalmente conocida, llamada La Verneda -de forma homónima al barrio en el que se ubica-. Se ha tomado como muestra a participantes mayores de setenta años que hubieran participado de la vida de la escuela durante al menos quince años, contando con entrevistadas que llevaban más de cuarenta años implicadas, coincidiendo con el nacimiento de dicho centro. Se obtuvo de este estudio que la participación, sostenida en el tiempo, en el ambiente comunitario y solidario de la escuela, y en concreto, en la AEE Tertulias Dialógicas, había contribuido al surgimiento de fuertes relaciones interpersonales y de amistades no instrumentales, sino sentimentales, muy diversas e incluso intergeneracionales, entre participantes de la escuela. Además, se halló, de acuerdo con los relatos de estas personas participantes, que estas amistades han supuesto un beneficio declarado en su sensación de satisfacción, de bienestar y en su salud percibida, a partir de la autoconfianza y autoestima.

Este segundo artículo se dirige al **primer y tercer objetivos** específicos planteados en la tesis doctoral, encontrando, por un lado, que se educa en sentimientos, en este caso, muy concretamente, de amistad

sentimental, a partir de la participación en la vida comunitaria del centro y en las Tertulias Dialógicas específicamente como un tipo de AEE, a la vez que se ha demostrado con los testimonios recogidos cómo ha impactado en su bienestar y salud, especialmente emocional.

El último de los artículos que da sentido a esta tesis, llamado *Bienestar infantil en tiempos de confinamiento: el impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas transferidas a los hogares*, aglutina los resultados de un estudio que ha implicado a seis escuelas, muy diversas, contando con centros de primaria, secundaria y educación especial, y con pluralidad de voces entre familiares, alumnado y profesorado.

Con esta muestra de escuelas, que tradicionalmente han implementado AEEs presencialmente, trasladándolas a los hogares durante la situación de confinamiento por la pandemia a causa de COVID-19, se ha puesto en debate cómo en concreto las Tertulias Literarias Dialógicas virtuales y las interacciones compartidas en ellas se han abierto como un espacio en línea de seguridad y apoyo, de relaciones de calidad, a la par que han supuesto un impacto en el bienestar subjetivo de los niños y niñas, e incluso de sus familias, midiendo las mejoras en dicho bienestar, de acuerdo a los indicadores educativo, social y emocional. Se ha comprobado cómo esos encuentros virtuales han ayudado a entender mejor la situación; a hablar sobre la prevención de la violencia; a crear contextos de interacción seguros; a compartir sentimientos profundos e inquietudes; a confiar en sí; a motivarse; a desarrollar más amistad y, en definitiva, a estar más felices. Y ese impacto no se ha visto limitado al alumnado, sino que ha ayudado a establecer vínculos más fuertes en la familia, que han reforzado de manera simbiótica una participación más efectiva del alumnado en estos espacios.

Este artículo ha podido responder a parte del objetivo principal de la tesis doctoral desde las actuaciones derivadas ante una situación que no contemplábamos ni podíamos figurarnos en el proyecto inicial de tesis: la educación en contexto de crisis sanitaria y confinamiento domiciliario. Es

posible afirmar que se ha dado cumplimiento al **segundo objetivo** específico, aportando cómo el trabajo de las AEEs, incluso en formato virtual, promueve esos entornos de convivencia y aprendizaje inclusivos, seguros y de apoyo en una de las situaciones más difíciles e inesperadas para estos niños y niñas. Igualmente, se ha abordado el **tercer objetivo** en tanto que se ha demostrado que en estas escuelas se ha producido un impacto significativo en distintas dimensiones del bienestar, no solo del alumnado, sino también de sus familias. Así, este último estudio ha superado las expectativas que la tesis doctoral situaba sobre las AEEs y las Comunidades de Aprendizaje, demostrando cómo hasta en las circunstancias más extremas, y desde la diversidad de casos, tiene lugar una mejora de sentimientos y del bienestar de las personas participantes, familias y alumnado.

CAPÍTULO 2

Metodología

(...) El proceso de investigación organizado por los sujetos pertenece, a través de los actos de conocimiento, al contexto objetivo que se busca conocer. Esta idea presupone ciertamente a la sociedad como totalidad y a sociólogos que reflexionen sobre sí a partir de su contexto.

Jürgen Habermas (1988, p.22)¹⁶

El artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dispone que “toda persona tiene derecho (...) a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948). La respuesta a este Derecho fundamental, a los ODS perseguidos, y a los objetivos que esta tesis se propuso alcanzar desde su proyecto inicial, la obtenemos de la implementación del enfoque metodológico comunicativo.

La Metodología Comunicativa que orienta el desarrollo de esta tesis cuenta con el aval de la Comisión Europea (Comisión Europea, 2010), desde donde se reconoce la relevancia de la investigación en los programas marco que la implementan por el significativo impacto político y social que deriva de su aplicación en el área de las ciencias sociales, especialmente en la sociología (Flecha y Soler, 2014) y en educación (Comisión Europea, 2010), pero también en estudios de género (Puigvert, 2014), o la psicología (Redondo-Sama et al., 2020), entre otras disciplinas.

Desde instituciones internacionales, cada vez más, se exige la *cocreación*, esto es, la elaboración del conocimiento científico juntamente con la sociedad y otros organismos sociales. La Metodología Comunicativa, predecesora del giro dialógico de la relación ciencia-ciudadanía, promueve esa creación dialógica de conocimiento (Giner, 2018).

En la búsqueda de su fin último, el impacto social, definido como aquellas mejoras de vida y sociales asociadas a los objetivos y necesidades de la sociedad (Reale et al., 2018), la Metodología Comunicativa se define en base

¹⁶ Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.

a siete postulados: (a) la universalidad del lenguaje y la acción, como capacidades connaturales a todo ser humano; (b) la consideración de las personas como agentes sociales de transformación, con capacidad de interpretar y actuar al servicio del cambio; (c) la racionalidad comunicativa, a partir del diálogo orientado al acuerdo racional entre participantes; (d) el sentido común, en tanto que el conocimiento adquirido por las personas influye en su interpretación de la realidad, así como el contexto otorga significados a sus acciones; (e) la desaparición de la jerarquía interpretativa, desmonopolizándose el sistema de expertos y la apropiación cultural; (f) la igualdad de niveles epistemológicos, en tanto que la persona investigadora y la participante aportan diferente pero igualmente valioso conocimiento, científico en el caso del investigador o investigadora, y experiencial por parte de la persona participante; y (g) el conocimiento dialógico, a través de una perspectiva intersubjetiva del mundo y la construcción dialógica de significados (Gómez et al., 2006, 2019; Redondo-Sama et al., 2020).

Son precisamente la dirección de impacto social, los postulados sobre los que se articula, y la trayectoria de transformaciones sociales y educativas alcanzadas, especialmente con grupos vulnerables (Comisión Europea, 2010, Flecha y Soler, 2014, Gómez et al., 2019), los condicionantes que han suscitado la elección de la Metodología Comunicativa como el enfoque de estudio más pertinente para el abordaje de esta tesis doctoral y las investigaciones que la componen.

Su implementación ha tenido lugar en todas las fases del proceso, principalmente desde los métodos de recolección de datos hasta el análisis de resultados. Desde la *investigación cualitativa*, entendida como aquel método de análisis directo de escenarios del mundo real que se involucra en la investigación con un carácter naturalista e inductivo (Patton, 2005), se ha pretendido ahondar en los fenómenos sociales de estudio en tiempo real a través de las experiencias concretas (Silverman, 2016), en estos casos, las visiones particulares de las y los protagonistas de las escuelas Comunidad de Aprendizaje participantes. Algunas otras investigaciones en la línea de la

educación socioemocional, la convivencia o el acoso basan sus hallazgos en los resultados obtenidos de la administración de cuestionarios y escalas validadas, que permiten el estudio de muestras más grandes. El interés de este estudio no ha radicado en la generalización de sus resultados, sino en el análisis en profundidad de casos concretos, dando voz a los y las protagonistas para poder interpretar la complejidad social desde la diversidad, lo que ha sido posible gracias a esta investigación de orientación comunicativa.

Este enfoque comunicativo se ha materializado en los *estudios de caso* que se presentan en esta tesis doctoral, estableciéndose como una de las formas más comunes de llevar a cabo la investigación cualitativa, con el objetivo de comprender de manera óptima un caso concreto, no procurando generalizar ni defender la representatividad, sino estudiarlo en profundidad (Stake, 1988; Stake, 2005), tal y como se ha perseguido con las escuelas objeto de estudio en las investigaciones, bajo el convencimiento de que el conocimiento científico se construye en base a la acumulación de evidencias y estudios diversos cuyos resultados apuntan a una dirección común.

Las técnicas de investigación utilizadas en los estudios que componen esta tesis doctoral han sido variadas, y se han aplicado y combinado de diferente manera, atendiendo a las particularidades, necesidades y circunstancias de cada investigación concreta, como se detalla en cada manuscrito (ver Tabla 2). Encontramos grupos de discusión comunicativos (GDC), relatos de vida comunicativos (RVC), entrevistas con orientación comunicativa (EC), revisión documental (RD) y Observación (Obs.). Todas estas técnicas han sido suficientemente descritas en cada uno de los artículos que componen esta tesis doctoral, por lo que más información acerca de sus singularidades puede encontrarse en ellos.

Tabla 2. Resumen de las técnicas empleadas y los perfiles participantes en cada estudio

Estudio	GDC	RVC	EC	RD	Obs.	Nº ptes.	Perfiles de participación
Manuscrito 1	-	-	28	X	X	28	1 escuela de Primaria (alta complejidad). Estudiantes y profesorado.
Manuscrito 2	1	-	-	-	-	6	Hombres y mujeres > 70 años. Estudiantes, voluntarios/as y otros roles de gestión en la escuela.
Manuscrito 3	2	6	6	-	-	22	6 escuelas (Primaria, Secundaria, Educación Especial), tres de ellas con más de un 30% de alumnado en situación de vulnerabilidad. Estudiantes, profesorado y familia.

En consonancia, el análisis ha seguido la orientación comunicativa a través de la identificación de los *elementos transformadores* que han posibilitado la educación de sentimientos y todo su impacto en la salud y bienestar en el contexto de las Comunidades de Aprendizaje, así como de aquellos *elementos exclusores* que hayan podido suponer cierta barrera en la consecución de estos objetivos y que han proporcionado información igualmente valiosa para trabajar en su superación y abrir más vías de impacto. No obstante, y aun detectando algunas barreras, las investigaciones que componen este trabajo siguen la tónica eminentemente transformadora, propia de la Metodología Comunicativa, donde las personas participantes, a través de sus relatos, interpretaciones y de su mundo de la vida (Schutz, 1972), y en contraste con la vanguardia de las evidencias científicas disponibles, han obsequiado las claves que posibilitan el impacto social. La concreción de estos análisis queda amplia y particularmente detallada en cada uno de los manuscritos, atendiendo a las singularidades y especificidades de cada investigación.

Ética de la investigación

La piedra angular sobre la que se han construido cada una de las investigaciones en el marco de la presente tesis doctoral ha sido la dimensión ética, sensiblemente importante cuando se trata de colectivos humanos vulnerables, como son la infancia y la tercera edad, garantizándose en todo momento la seguridad, anonimato e integridad de las personas participantes. De hecho, esta consideración ética es uno de los pilares sobre los que descansa el rigor científico de la investigación en la Metodología Comunicativa (Gómez et al, 2006). La adhesión a unos estándares éticos es una premisa que no solo se ha convertido en una exigencia en la comunidad científica internacional de primer nivel, sino que se erige como un requerimiento regulado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que rige las normas de conducta de los y las investigadores, con el fin de salvaguardar los derechos, el bienestar y la dignidad de las personas participantes de los estudios¹⁷.

Siguiendo las recomendaciones de organizaciones internacionales como la citada OMS, dirigidas a que toda investigación que implique a seres humanos sea revisada por un comité de ética para garantizar el respeto de las normas éticas apropiadas, los estudios que componen esta tesis se han acogido en todo momento a requisitos éticos internacionales, siguiendo el Procedimiento de Revisión Ética para investigadores e investigadoras establecido por la Comisión Europea (FP7/2013)¹⁸. También se ha amparado en la Directiva 95/46/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de octubre de 1995¹⁹, relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos. Se ha tenido en consideración, igualmente, la Carta de Derechos

¹⁷ World Health Organization. Ethics and health. Consultado el 30 de octubre de 2020, en <https://www.who.int/ethics/research/en/#:~:text=Research%20ethics%20govern%20the%20standards,and%20welfare%20of%20research%20participants>.

¹⁸ European Commission (2013). *Ethics for researchers*. Directorate-General for Research and Innovation.

¹⁹ Directiva 95/46/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de octubre de 1995, relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos. Consultado el 1 de noviembre de 2020, en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A31995L0046>

Fundamentales de la Unión Europea (2000/C364/01)²⁰. Asimismo, los estudios realizados con infancia han sido adheridos a la Política de protección de derechos de los menores elaborado y publicado por la comunidad de investigadores e investigadoras CREA, a la luz de la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989), además de haber sido aprobados y respaldados por el Comité de Ética de CREA²¹.

El procedimiento mantenido en cada uno de los estudios que conforman la presente tesis doctoral, por tanto, ha seguido siempre un *modus operandi* fiel a las recomendaciones, normativas y políticas enunciadas. De esta forma, las personas participantes, previamente, han tenido a disposición, leído y comprendido la información del proyecto de investigación objeto del estudio, donde se detallaban (a) el estado de la cuestión; (b) la finalidad de la investigación; (c) la forma de obtención, gestión y almacenamiento de la información proporcionada; (d) la protección de datos y confidencialidad aplicada; (e) el carácter altruista de la cesión de datos; (f) el derecho a información sobre los resultados de la investigación, y (g) el libre derecho a revocación del consentimiento en cualquier momento del estudio.

Previa aplicación de las técnicas de estudio, los y las participantes y/o sus progenitores, en el caso de menores, han proporcionado su consentimiento informado para la participación en la investigación, teniendo a su disposición una copia con los datos de contacto del equipo investigador ante cualquier

²⁰ Charter of Fundamental Rights of the European Union. (2000/C 364/01). Consultado el 3 de noviembre de 2020, en https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

²¹ Compuesto por la Dra. Marta Soler (presidenta), experta en la evaluación de proyectos del Programa Marco Europeo de Investigación de la Unión Europea y de proyectos europeos en el área de la ética; la Dra. Teresa Sordé, experta en la evaluación de proyectos del Programa Marco Europeo de Investigación e investigadora de estudios gitanos; la Dra. Patricia Melgar, miembro fundadora de la Plataforma Catalana contra la violencia de género e investigadora en el área de género y violencia de género; la Dra. Sandra Racionero, exsecretaria y miembro del Consejo de Ética de la Universidad Loyola Andalucía (2016-2018) y miembro del panel de revisión de propuestas de acción COST en el área de la salud; la Dra. Cristina Pulido, experta en políticas de protección de datos y protección de la infancia en investigación y comunicación e investigadora de estudios de comunicación; el Dr. Oriol Ríos, miembro fundador de la asociación “Men in Dialogue”, investigador en el área de masculinidades, además de editor de “Masculinities and Social Change”, revista indexada en WoS y Scopus; y la Dra. Esther Oliver, experta en la evaluación de proyectos del Programa Marco Europeo de Investigación e investigadora en el área de la violencia de género. Información disponible en https://crea.ub.edu/_index/normativaes/

consulta o petición. Durante la aplicación del estudio, a todas las y los participantes de la investigación les ha sido recordado su carácter voluntario y anónimo, así como del tratamiento confidencial de sus datos, únicamente destinados a los exclusivos fines del estudio.

En todo momento, se ha adaptado la ejecución del método de investigación a las disponibilidades espaciales y temporales de las personas participantes. El almacenamiento de los datos recogidos ha sido asegurado en un ordenador personal con clave y estos han sido exclusivamente compartidos con las personas miembros del equipo y a los solos efectos de la realización del estudio. En la plasmación de los resultados del estudio, el anonimato ha sido salvaguardado con el uso de códigos y/o pseudónimos y la ausencia de información fácilmente relacionable con cada persona.

CAPÍTULO 3

Impulsando la empatía y la amistad en niños y niñas

Presentación

Coincidiendo con los planteamientos temporales propuestos en el plan de trabajo del proyecto de tesis aprobado en 2017, a finales del curso 2017-2018, concretamente en el mes de junio, tuvo lugar la primera fase de trabajo de campo que proporcionaría, a partir del estudio de caso, los datos necesarios para aportar respuestas al objetivo primordial de la tesis doctoral. Originariamente, en dicho plan inicial de trabajo, se estableció un único momento concreto para realizar la recogida y registro de experiencias de acuerdo con un modelo tradicional de tesis doctoral monográfica. No obstante, y gracias a la versatilidad encontrada en la transición de formato hacia el modelo de tesis por compendio de publicaciones, la recabada de evidencias pudo dilatarse en el tiempo, consiguiendo llevar a cabo y participar de hasta tres fases de trabajo de campo. En cada una de estas fases se han recopilado datos en torno a los objetivos que esta tesis doctoral se plantea, y coincidentes con cada uno de los artículos que aquí se presentan, siguiendo la lógica natural de la búsqueda de respuestas a cada uno de los objetivos propuestos.

Fruto de la colaboración estrecha del grupo de investigación con la escuela protagonista de este artículo, y a partir de mi presencia semanal en ella, tuvo lugar esta primera toma de contacto investigadora con la realidad educativa desde una Comunidad de Aprendizaje. Con esta investigación, orientada a cumplir con el objetivo general del proyecto de tesis, se han obtenido evidencias para aportar respuestas, desde el estudio de caso, a los dos primeros objetivos específicos que configuran el sentido de esta tesis doctoral. Por un lado, se ha pretendido **identificar cómo a través de las interacciones y narrativas que acontecen en la Comunidad de Aprendizaje, y en particular, del trabajo mediante AAEs, se educa en sentimientos como la amistad y la empatía**. Por otro lado, se ha querido **descubrir cómo esta educación de los sentimientos propios de la amistad y la empatía promueven entornos más seguros, inclusivos y de apoyo**.

El artículo, en su revisión de la literatura, recoge que los ambientes seguros contribuyen al aprendizaje y bienestar de los y las estudiantes. Se analiza la amistad como favorecedora de esos espacios seguros y la empatía en su correlación con el descenso del acoso, y cómo las AEEs están demostrando promover ese tipo de ambientes y la mejora de las relaciones en el entorno escolar. A través de un estudio de caso, se han llevado a cabo entrevistas con veintiocho participantes, observación durante un curso escolar y revisión documental, con el fin de explorar cómo las AEEs implementadas en esta escuela, concretamente las tertulias dialógicas, los grupos interactivos y las asambleas dialógicas están generando sentimientos de amistad y empatía, y analizando el impacto de esos sentimientos positivos en el ambiente escolar. Este estudio demuestra con sus resultados que la participación del alumnado de la escuela en las AAEs ha promovido la amistad de calidad, a partir de la generación de nuevas relaciones y el fortalecimiento de las ya existentes. Los y las participantes apuntan como condicionantes al trabajo cercano diario en heterogeneidad y diversidad, solidario y sin jerarquías; a haber aprendido a confiar y apoyarse en la resolución de problemas académicos, convivenciales o personales, a través del diálogo; y a compartir narrativas y sentimientos que les han ayudado a abrirse, acercarse y conocerse mejor.

También se ha demostrado cómo se educa la empatía, ya que, de acuerdo con los resultados, las AEEs permiten ponerse en la situación de las otras personas con más dificultades para ayudarse; se constituyen como un ambiente en el que se entienden y detectan las dificultades en el trabajo conjunto; suponen espacios de diálogo como la asamblea que permiten una comprensión más profunda de los problemas, sufrimientos y sentimientos propios y los de los y las compañeras mientras se comparten experiencias muy personales; y porque, según explican en sus testimonios, llegar a ser más conscientes de los problemas ajenos les ha permitido ayudar más y cuidarse mejor entre ellos y ellas.





Por último, se ha evidenciado cómo estos sentimientos de amistad y empatía compartidos por este alumnado han contribuido a disminuir considerablemente la violencia y los conflictos, y a la gestación de ambientes más seguros, inclusivos, de apoyo y bienestar. También se ha posibilitado ampliar la red de amistades, posicionándose a favor de quienes están sufriendo una agresión, o ayudando a hacerse conscientes de las actitudes violentas y sus consecuencias para evitarlas y superarlas, lo que ha redundado en un comportamiento más positivo de las personas que presentaban estas actitudes violentas, y su posterior inclusión. Así, muchos participantes han declarado sentirse mejor y más felices, por el hecho de ser amigos y amigas, y más acompañados, seguros y protegidos, confiando en sus compañeros y compañeras.

El manuscrito original que se presenta a continuación, *Propelling Children's Empathy and Friendship*, ha sido publicado junto con Beatriz Villarejo, Garazi López de Aguilera y Lúcia Puigvert, en la revista *Sustainability*, de la editorial MDPI. La editorial, de publicación de libre acceso, sigue un minucioso proceso de revisión por pares, a través de la evaluación ciega simple con al menos dos revisores independientes, procedida por la decisión final por parte de la persona editora, responsable de la calidad académica de todo el procedimiento. En concreto, esta revista, aparece indexada en Journal Citation Reports, en segundo cuartil, al igual que en SCImago Journal Rank, donde ocupa el mismo cuartil en todas las áreas de especialización. En SCOPUS, esta revista se sitúa en el percentil 80 de Geography, Planning and Development. Asimismo, podemos encontrarla en AGORA (FAO); Chemical Abstracts (ACS); Current Contents - Agriculture, Biology & Environmental Sciences (Clarivate Analytics); Current Contents - Social & Behavioral Sciences (Clarivate Analytics); Directory of Open Access Journals; Global Health (CABI); IDEAS (RePEc); Norwegian Register for Scientific Journals, Series and Publishers (NSD), entre muchos otros repositorios.



Article

Propelling Children's Empathy and Friendship

Susana León-Jiménez ¹, Beatriz Villarejo-Carballido ², Garazi López de Aguilera ³ and Lidia Puigvert ^{1,4,*}

¹ Department of Sociology, University of Barcelona, 08034 Barcelona, Spain; susana.leon@ub.edu

² Faculty of Psychology and Education, University of Deusto, 48007 Bilbao, Spain; beatriz.villarejo@deusto.es

³ Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison, Madison, WI 53706, USA; lopezdeaguil@wisc.edu

⁴ Centre for Community, Gender and Social Justice, Institute of Criminology, University of Cambridge, Cambridge CB3 9DA, UK

* Correspondence: lidia.puigvert@ub.edu

Received: 6 July 2020; Accepted: 2 September 2020; Published: 5 September 2020



Abstract: Schools play a crucial role in creating supportive and safe environments, and positive feelings are key in fostering such environments. Schools as Learning Communities, based on the dialogic participation of the whole community, are improving social cohesion. However, the underlying processes leading to such transformations remain underexplored. This article suggests that successful educational actions (SEAs) implemented in a school as a learning community, analyzed in this case study, promote positive feelings such as friendship and empathy, contributing to a safe and supportive environment. The purpose of this study was to analyze how SEAs generate friendship and empathy and their impact in the environment in a school as a learning community in Spain. To that end, the methods used were interviews with 18 students and 10 teachers, and reviews of two documentary films featuring the school. Results suggest that SEAs generate friendship and empathy among many children by promoting mutual support and sharing narratives in such dialogic settings. In addition, developing friendship and empathy contributes to reducing violent behaviors and promoting more inclusive attitudes among many students. This study concludes by providing insights on how SEAs can contribute to safe and supportive environments through fostering friendship and empathy.

Keywords: schools as learning communities; successful educational actions; friendship; empathy; school environment

1. Introduction

In what follows, a review of the literature on supportive and safe school environments and the impact of successful educational actions in promoting such environments is presented.

1.1. Fostering Supportive and Safe Educational Environments

One of the targets of Sustainable Development Goal 4, Quality Education, is to promote sustainable development, which includes fostering “sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development” [1]. Schools play a major role in promoting skills and ensuring supportive and safe environments rich in cultural diversity for all students to be able to craft successful and sustainable futures. Learning in inclusive, violence-free, and supportive environments has been found to foster students’ positive trajectories. For instance, such environments contribute to improving students’ self-esteem and self-concept [2], academic achievements [3], academic engagement [4], and social and emotional wellbeing [5], among others. It has been found that the

quality of relationships and interactions within and outside the school among students, parents, and teachers is one of the main pillars in school environments promoting a positive climate [6,7]. Literature on school and classroom climates has shown that relationships based on feelings such as friendship are key in fostering safe and supportive environments, as it contributes to reducing conflicts [8]; to positive school experiences; and to a sense of school belonging [9], which is associated with emotional wellbeing [10]. It has also been found that friendship quality is associated with prosocial behavior towards friends [11], prosocial behavior being essential in promoting a positive school climate, and with better adjustment for early adolescents [12]. Importantly, peer relationships based on friendship act as a protective factor against bullying [13,14]. Badhwar [15] conceptualized friendship as characterized by “mutual and reciprocal goodwill, trust, respect, affection, and pleasure (. . .) that to be a friend is, in part, to exercise moral deliberation and virtue”. As Giner [16] evinced, friendship is a motor for social change and for the creation of new dreams and realities. Schools and communities moved by such a creative and transformative feeling can become spaces free of violence, where all are welcome and included. The benefits of friendship in human lives are known; for instance, a study with seventh grade students found that relationships based on friendship are the main source of meaning in participating students’ lives [17].

Another positive feeling, empathy, is linked with willingness to fight discrimination [18] and has been found to predict defending behaviors in school bullying [19], as well as with the bystander intervention model [20]. Preston and de Waal [21] defined empathy as “any process where the attended perception of the object’s state generates a state in the subject that is more applicable to the object’s state or situation than to the subject’s own prior state or situation” (p. 4). Moreover, Goleman [22] distinguished among three types of empathy as the capacity that allows us to understand what others think, understand what they feel, and understand what they need us to do. Extant literature has focused on the relationship between empathy and bullying, leading to developing several school prevention programs to reduce bullying based on promoting empathy among students [23,24]. Although results have been mixed, some studies do show these types of programs to promote partial positive effects of enhanced empathy related to reduced bullying [25] or increased levels of empathy skills and decreased levels of bullying behaviors [26].

One of the world’s biggest longitudinal studies on happiness [27] has determined that quality relationships are what keep people happy throughout their lives most. Positive feelings, such as friendship and empathy, play a crucial role in crafting such quality relationships. Given the influence of quality relationships in human lives, it is of great importance to foster positive feelings that are at the core of such relationships among students from schools, as it will have an impact in creating a supportive, inclusive, and safe environment and, subsequently, in their social sustainability.

Safe and supportive educational environments are best achieved in interactive spaces where, from a whole-school approach, all students, families, school staff, and other community members are involved through egalitarian participation [28]. Schools as Learning Communities, an educational model based on community participation through egalitarian dialogue, has been shown to improve, in addition to academic achievements, the school environment and social cohesion [29–31]. In particular, different studies on these interactive spaces reported an increase in social inclusion [32,33] and solidarity [34] and a decrease in violence [31,35]. Such outcomes are especially prominent in low SES communities, where the context is transformed through the participation and engagement of a diversity of voices, cultural backgrounds, knowledge, and experiences in an egalitarian dialogue [32,36].

1.2. The Impact of Successful Educational Actions in Transforming School Relationships

Successful educational actions (SEAs) implemented in schools as learning communities are at the core of such transformations [37]. SEAs are dialogue-based activities identified by the INCLUD-ED project [38] (INCLUD-ED, the only SSH project from 10 selected among the Framework programmes (European Commission, 2011)) as having great scientific, political and social impact. They have been found to reverse trends of underachievement, reduce

rates of school absenteeism, and overcome social exclusion [37]. Moreover, due to their impact and transferability to diverse contexts, several SEAs have been included in different public policies and policy recommendations, such as the European Toolkit for Schools (<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=354>), or an agreement with the Portuguese Directorate General of Education to implement them in 50 school groupings (<https://observador.pt/2019/11/06/projeto-de-combate-ao-insucesso-escolar-chega-a-50-agrupamentos-de-escolas/?fbclid=IwAR1Qs0xSqkZyTgHjKoiLysyrZpa1fKIn-vD3WKOfdIaD0BtY66DmMvYPGZU>). Based on the principles of dialogic learning [39], which enhance egalitarian dialogues between different community members involved, SEAs are transforming relationships within and outside the schools, transferring their impact to the communities, neighborhoods, and households of the students and promoting their social sustainability [30,40]. Currently, they are being implemented in more than 6700 schools in 14 countries all over the world.

One of the SEAs is interactive groups (IGs), where students, divided into small, heterogeneous groups, carry out activities in math, science, language, and other subjects with the assistance of an adult volunteer to guide the interactions among them [33,41]. Instead of segregating students on level groups, children from different backgrounds and ethnicities, with different abilities and skills work together in IGs, increasing and diversifying the interactions that students have [42]. Children solve the activities and learn together through the egalitarian dialogue, which implies that they need to provide arguments to support their claims and opinions, rather than justifying them with power positions [43]. They have been found to promote instrumental learning and inclusivity, creating bonds of solidarity and mutual help among students, and contributing to their wellbeing [42,44].

Another SEA is dialogic gatherings (DGs) in which students establish a dialogue around high-quality texts in areas such as literature, science, feminism, mathematics, music, art, or theology, among others [45–48]. In dialogic literary gatherings (DLGs), for instance, students read and discuss classic literature in an egalitarian dialogue, providing more opportunities to those who have participated less to contribute to the discussion, and hence overcome power interactions [49]. Such dialogic space enables participants to share the feelings, ideas, and reflections the classics elicit and to relate them to their own experiences, embodying respect and solidarity towards each other [31,50]. Among other impacts, DLGs contribute to improving students' prosocial behavior [51], to promoting the inclusion of students with learning disabilities [33], and to improving the quality of school coexistence [31]. Moreover, DLGs have recently been reported successful in helping students better deal with the confinement situation they faced during COVID-19 lockdown in Spain [52].

Another SEA is the dialogic model of prevention and resolution of conflicts (DMPRC), which seeks opening up “spaces for dialogue focused on rejecting violence and avoiding attractive violent role models” [53]. This model includes classroom and school assemblies, which often involve students, teachers, and family members in order to make agreements and rules regarding coexistence to be implemented in the school. It also involves other spaces for dialogue created with the aim of fostering spaces of zero violence and rejecting aggressive and violent attitudes [35]. In such dialogic spaces, students practice solidarity under the premise that everyone must help and support the victims while rejecting violent behaviors [54].

In order to ensure quality education for all students, promoting access to education is not enough. Schools need to foster safe and supportive environments within them so that students can develop sustainable lifestyles free of violence, based on the principles of human rights, and enriched by cultural diversity. Propelling quality relationships among students and a positive school environment is fundamental to promote sustainable development beyond the school. The way in which SEAs are contributing to improving school relationships and the environment is widely being studied in a multitude of countries and contexts in which they are being implemented, as evinced in the former paragraphs. However, less is known about the underlying processes leading to such improvements. By looking at a school as a learning community that has shown great improvements in academic achievements and social cohesion, this study aimed to explore whether and how SEAs implemented in

the school generated friendship and empathy, and to analyze the impact of developing such positive feelings in the school's environment.

2. Materials and Methods

This case study has been conducted through the communicative methodology (CM) of research, which aims at co-creating new knowledge and social realities together with research participants [55,56]. It has been approved by the Ethics Board of the Community of Research on Excellence for All (CREA). All members of the ethics board are scholars with a background and experience in educational research and in research ethics.

2.1. Research Site

Within this communicative framework, a case study [57] has been conducted in order to get a deeper insight on whether and how SEAs implemented in a school as a learning community promotes friendship and empathy, and how these feelings contribute to improving the school's environment. This school, which transformed into a learning community 10 years ago, is located in a municipality at the outskirts of the metropolitan area of a city in Spain, in one of the most deprived neighborhoods. Over 92% of the school's students are from an immigrant background, and more than 95% have a lunch scholarship. In spite of the low socioeconomic status (SES) background of most students, the school has been referred to as the "miracle school" by Catalan, Spanish, and international press due to the high scores achieved in Catalan standardized tests. In fact, students at this school performed higher than the Catalan average in subjects such as Spanish, English, and mathematics, and even higher than some elite schools in the region. In addition, it has received the Education Award of the Circle of Economy Foundation and La Caixa Foundation due to its outstanding results (References to the press news and the award's year have been avoided in order to ensure the school's anonymity). Researchers had previous contact with the school and shared continuous conversations with the staff, especially the principal and the head of studies, about SEAs and the school environment. Hence, after explaining this study's objectives and scope to the staff, they agreed to participate in it.

2.2. Participants

Participants were 18 students and 10 teachers from 1st to 6th grades in primary education. Once the school decided to participate in the study, the principal spoke with each classroom's tutor so that they chose different students from their group to participate in the study. The teachers then randomly selected students from each of their groups according to their availability during the data collection period. After collecting data with the students, the principal told the researcher to go to each classroom and ask teachers—who already knew about the study—who would be willing to participate. Hence, the 10 teachers were randomly selected according to their own availability, while ensuring that there was a representation of most grades and specialist teachers—i.e., DLG teachers, a physical education teacher. Anonymity of all participants has been granted by not displaying any personal data and by changing their names into pseudonyms. The profiles of the participants can be found in Table 1. Informed written consents for children to participate and to be audio-recorded were signed by their parents or guardians. In addition, after explaining the study's objectives and the methods for data collection, students gave verbal consent to participate and to be audio-recorded. Teachers also signed informed written consents to participate and be audio-recorded. Informed written consent forms regarding students were gathered by the school's principal and the head of studies, and those of the teachers were gathered by one of the researchers.

Table 1. Interviewees' pseudonyms and profiles.

	Pseudonym	Grade
Students	Fatima	1st grade
	Lucas	1st grade
	Esther	2nd grade
	Ana	2nd grade
	Yaiza	3rd grade
	Andrea	3rd grade
	Julia	4th grade
	Martin	4th grade
	Yasmin	5th grade
	Amin	5th grade
	Ibtissam	5th grade
	Sara	5th grade
	Isaac	5th grade
	Mohammed	5th grade
	Laura	6th grade
	Estefania	6th grade
	Jose	6th grade
	Aderaman	6th grade
	Aurora	2nd grade
	Nieves	2nd grade
Teachers	Marta	3rd grade
	Joana	3rd grade
	Pau	4th grade
	Carmen	4th grade
	Sandra	5th grade
	Maria	5–6th grades, DLG teacher, and teacher trainer
	Luisa	3–4th grades, DLG teacher, and teacher trainer
	Andreu	physical education teacher

2.3. Data Collection

In order to get a deep insight and understanding of how, if so, SEAs implemented in this school promote friendship and empathy and their impact in the school environment, semi-structured interviews were conducted with 18 students and 10 teachers. Student interviews were conducted towards the end of June 2018 during class time, usually while they were working in IGs or doing exams—once they were done—in groups between two and four. During those three weeks, one of the researchers went to each classroom with the principal in order to take the children to be interviewed to an empty classroom that was usually used for meetings. Once they got to the room, the principal left, and the researcher, whom most of the students already knew, began the interviews with them. Before beginning each interview, they were reminded that they could stop the interview at any point or decide not to answer any question they wanted. Teacher interviews were conducted the last week of June 2018, when there were no students because classes had already finished and the teachers were organizing and gathering the classroom material. The same researcher went to each classroom and asked the teachers whether they were available to conduct the interview at that moment. Teachers were interviewed in the very classrooms in which they were organizing the material in groups between two and four. Following the CM, interviews aimed at gathering participants' reflections and thoughts about different SEAs conducted at the school, the creation or increase of feelings of friendship and empathy among students, and how such feelings were impacting the school environment.

In addition, observations of different SEAs were conducted, namely interactive groups, dialogic literary gatherings, and dialogic pedagogic gatherings for teacher training and classroom assemblies from the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts throughout the whole 2017–2018 school year. Observations were not audio-recorded but notes were taken. In order to complement data from the interviews and observations, two documentary films (The names of the documentary films

have not been displayed in order to ensure the school's anonymity), in which the school appeared as a successful case due to its academic success and its positive environment, were reviewed.

2.4. Data Analysis

All the interviews were transcribed with the aim of establishing categories among them. After reading through the transcribed data several times, they were first divided into two main categories: how different SEAs propel friendship and empathy, and how developing such feelings contributes to improving the school environment. Then, the first block was divided into two main categories: how SEAs promote friendship and how they promote in empathy. Within the second block, three main categories emerged: how friendship and empathy propel a decrease in conflicts and violent behaviors, how they foster inclusive attitudes, and how they contribute to students' wellbeing and feeling of safety and support.

3. Results

The results from the interviews indicate that participating in SEAs has generally promoted friendship and empathy among students, and that conflicts and violent behaviors have considerably decreased in the school, contributing to students' wellbeing and to a safe and supportive environment. Following the categories established in the previous section, we will now present some of the results obtained from this case study.

3.1. SEAs Generate Friendship and Empathy

The different interviews conducted showed that, according to participants, there has been a significant increase in friendship and empathy among students related to their participation in different SEAs. In this subsection, examples of evidence on such increases are presented.

3.1.1. More and Stronger Friendship

Many students from the interviews stated that participating in SEAs has helped them improve in friendship in, on the one hand, making new friends and, on the other hand, strengthening previous friendships. Working together in small heterogeneous groups instead of individually offers them the possibility to talk more and to a diverse set of people, which helps them make new friends, as a student emphasizes: "[IGs help us have more friends] because we talk more, with more people, and every time we switch groups, and then we make more friends" (Yasmin, 5th grade student). As Yasmin stated, because students switch groups from time to time, they have the opportunity to talk to more classmates, increasing their interactions with them due to the dialogic basis of the IGs. This provides a framework to interact with different people, and by periodically switching groups, they end up talking to people they might not have talked to otherwise, increasing the chances of creating new relationships based on friendship.

However, working and interacting with different people is not the only way through which IGs can generate friendship. As Jose, a 6th grade student explained, "[IGs help us make more friends] because when you don't understand something, they help you do it (. . .), and if they don't know something, you help them" (Jose, 6th grade student). As Jose explained, helping each other in order to understand and solve the activities together is essential for creating more friendships in IGs. As many interviewees stated, putting students together in small, diverse, and heterogeneous groups enables this mutual relationship of helping and explaining the lesson to one another, breaking hierarchies among them and, hence, making friendship possible.

Yet, not only do SEAs contribute to making new friendships among interviewees, but also to strengthening and enhancing the feeling of friendship already existing among some students. In this sense, the weekly classroom assemblies they hold within the framework of the DMPC are also among the SEAs highlighted in the interviews as propelling friendship. Overall, students and teachers remarked that such a space strengthens the quality of some students' relationships with each other.

In this sense, one of the students interviewed stated that the assemblies do not help him make new friends, but to make stronger bonds with current ones: “the assembly doesn’t make us make more friends, it makes us trust our friends more” (Amin, 5th grade student). Students learn to trust and support each other in this framework of tackling classroom problems and finding solutions through dialogue, and that intensifies the already existing feeling of friendship among some of them.

Lastly, another space where students create stronger bonds are DLGs. In such a dialogic space, students often share experiences, which helps them become closer to one another. One of the teachers explained that “there [in DLGs] they shared many things which then served them to get closer among each other” (Carmen, 4th grade teacher). As the teacher recounted, DLGs foster students to share narratives, experiences, and feelings which help them open up and get closer to each other. By getting to know each other better in DLGs, students can create new friendships, as well as strengthen those they already have.

3.1.2. Propelling Empathy

In addition, all teachers interviewed agreed that SEAs are contributing to propelling empathy among many students. One of the teachers stated that educational actions, such as IGs, foster empathy because they help students get in the skin of others who might have more difficulties and might need their help: “in the IG you are more capable of seeing the difficulties that your classmate has, of becoming aware that he/she needs your help” (Maria, DLG teacher and teacher trainer). IGs provide a framework for students to see classmates’ difficulties by working together on the activities. When a student who is more capable in certain tasks is grouped with another one who has more difficulties, the former is more able to see the latter’s needs and, hence, his or her empathy might increase.

However, not only do students gain a better understanding of each other’s academic difficulties by working together in SEAs, they also get a deeper knowledge of their own struggles and difficulties. As one of the teachers explained, assemblies, for instance, often lead to students sharing struggles or challenges they experience inside and outside the school, which makes some of their classmates empathize with them:

“what I have seen is that [in assemblies] empathy is worked a lot. The first day we did an assembly in my classroom all students ended up crying because one of them explained that he was abandoned, another explained that he had been hit (. . .) and one student, one of them left crying, Ainhoa, she left crying and I said “but Ainhoa, you are fine” and she said “yes, but my father talks to me, takes care of me, loves me, why aren’t their fathers like mine?” (Sandra, 5th grade teacher).

As her quote shows, in one assembly, many students opened up to their classmates because they were in a safe space where they knew they could share this kind of experiences. Sharing these accounts in the assembly gave Ainhoa an opportunity to understand others’ feelings, as well as to feel their sufferings, becoming more empathetic.

Along this line, some students expressed that thanks to being more aware of others’ problems or how they feel through participating in SEAs, they can help them more than they did before. Such is the example of Sara, a 5th grade student who explained the change that assemblies have contributed to becoming more empathetic with classmates, helping them more and taking care of them more than she used to:

“[now that we do assemblies, we help our classmates more] because there are some people about whom we cared very little, but now they matter more to us (. . .) I used to think about my friends, but not as much as I do now” (Sara, 5th grade student).

She recognized that before participating in the assemblies, she did not care much about some of her classmates, but that thanks to participating in them, she is more aware of those classmates and cares more about them. In addition, she stated that since participating in the assemblies she thinks more about her friends.

This way in which some students learn what other students are thinking and feeling is best exemplified in an analogy made by Ibtissam, a 5th grade student: “to me the assembly is like a

classroom that lets feelings fly and classmates take each other's feelings and put them into their hearts to see what they feel" (Ibtissam, 5th grade student). As her quote shows, these dialogic spaces enable many students to exchange each other's feelings, share what they feel, let others take it, and put it inside to better understand it.

3.2. Contribution to a More Supportive and Safer Environment

Importantly, such increases in friendship and empathy have led to improvements in the school environment, in particular, in decreasing conflicts and violent behaviors, in fostering inclusive attitudes, and in promoting wellbeing and a feeling of safety and support among many students. Below, some examples of such evidence are provided.

3.2.1. Decrease in Conflicts and Violent Behaviors

Overall, when talking both to students and teachers, most of them highlighted the great improvements they have witnessed and experienced in the school when it comes to a decrease in conflicts and violent behaviors. Several students and teachers stressed, both in the interviews and in the documentary films, that their friends help and defend them when they most need it. One of them explained in one of the documentary films how her friends always support and defend her when she is attacked by someone else: "for instance if she is insulting me, my friend comes and stands with me, and we leave her alone" (Estefania, 6th grade student). The promotion of friendship and empathy among each other helps many students stand on the side of the victims, protecting and defending them from aggressors, always defending them when they need it.

However, as pointed in the interviews, not only do friendship and empathy influence many bystanders' behaviors, they can also change aggressors' behaviors. Many of them pointed to empathy, for instance realizing they are hurting classmates, as a driver for students with violent or conflict behaviors to stop hurting other students, as one teacher exemplified:

"[SEAs] have allowed them to see their classmates through a different lens. Like when a kid has been constantly saying that he has been suffering, kids who maybe were implicated in this suddenly have opened their eyes and said "hey, we are making a classmate suffer" (Maria, DLG teacher and teacher trainer).

As this teacher's account shows, realizing that some students' actions might be hurting other students makes them reflect on and reconsider what they are doing. This change in perspective might serve as a prevention action for the very students who usually cause conflicts to stop doing so thanks to being more empathetic towards their classmates.

Moreover, interviewees also pointed out the way in which friendship can help prevent some students from acting violently. For instance, Jose explained that his friends help him not to fight or argue with other classmates when he seems to be about to do it:

"sometimes when I'm mad, a friend at school helps me, for instance Mohamed. When I'm mad sometimes, he comes and tells me 'Jose, calm down, don't get mad' (. . .) When for instance sometimes I argue or fight with someone in the playground, [my friends] tell me 'don't fight, don't fight because then the teacher will get mad at you and will punish you', and I say 'ok, I won't fight'" (Jose, 6th grade student).

As Jose highlighted, students with whom he has a friendship relationship help him prevent conflict behaviors. His friends know him and know how to help him not to hurt other students and not to get into trouble. Because they want to help him and care about him, they make him reflect on what he is about to do and recapitate by showing him the consequences his acts will have. Due to his trust in his friends, he listens to them and decides to do as they suggest, calming down instead of getting into a conflict.

3.2.2. Fostering Inclusive Attitudes

The creation of friendship can also help students with conflict behaviors feel more included in the classroom. Ana, a 2nd grade student, explained the case of one of her classmates and how she started being more included in the classroom when she made more friendships:

“Rkia ended up being very good and had many friends. Because before she only had one friend, the one with whom she misbehaved and did [bad] things (. . .) and she only played with her, and when that girl didn’t come, (. . .) the poor [Rkia] felt excluded. But now that she has more friends because she has improved, she can play with all of us” (Ana, 2nd grade student).

Ana’s account shows that making more relationships based on friendship helped a student who only had one person to play with be more included in the whole group. Whereas when she only had one friend, she was left alone when her friend did not go to school. Once she started making more friends, she started playing with all her classmates, being more included in the classroom.

Moreover, in one of the documentary films we reviewed, different students emphasized that they always take care of each other, that no one is left behind. In one of the interviews to a group of 6th grade students showed in the documentary, in which they were talking about the school relationships and environment, one of the students, Abderraman, and the program’s host had the following dialogue:

1. Aderaman: we never leave anyone behind. That is our [school] motto
2. Host: what is your motto?
3. Aderaman: well, I just made that up. I don’t know what our motto is, but I think it’s that one. We never leave anyone behind (6th grade student) Helping and defending each other and being aware of their challenges and needs contributes to inclusive attitudes in which they do not let anyone behind, because they are all part of this community.

3.2.3. Greater Wellbeing and Feeling of Safety and Support

Many interviewees highlighted that friendship contributes to their wellbeing. Many explained that because they have friends at school, they feel happier because have people to play with and talk to: “[I feel] very happy [at school] (. . .) because I have friends I can play with and to whom I tell my secrets, and . . . they support me a lot” (Yasmin, 5th grade student). Yasmin’s example shows that she has friends who support her and whom she knows she can trust, in addition to having people with whom to play that make her feel included and happy.

Some students also emphasized feeling more secure and protected thanks to having friends at school. Such is the case of Laura, who stated that she feels protected and safe at school thanks to friendship: “I feel that I have many friends and that makes me feel more protected” (Laura, 6th grade). As her quote shows, she feels that she has many friends at school, which makes her feel protected.

Lastly, a few students stated feeling supported by friendship created in the classroom, as Sara pointed out: “[we consider our classmates friends] because for example if you’re sad, somebody supports you and doesn’t forget about you” (Sara, 5th grade student). Sara considers her classmates more than that, she considers them to be friends, because whenever she is sad, her friends are always there to support her and not leave her alone.

4. Discussion

As research on school environment and climate shows, learning in a safe and supportive environment free of violence is essential for children’s academic success, self-esteem, and wellbeing [2–5]. Developing positive feelings, such as friendship and empathy, is essential for ensuring such spaces in schools and classrooms [8,13,18,19]. In this case study we have looked at a School as a Learning Community, an interactive and whole-school educational model, in order to show whether and how the SEAs implemented there promote friendship and empathy, and their impact in improving the environment. Results from this case study show that SEAs, such as IGs, DLGs, and the DMPCRC propel greater empathy and friendship, contributing to decreasing conflict behaviors, increasing inclusive

attitudes, and fostering students' wellbeing and feeling of safety and support. Whereas the replicability of these findings to other schools and contexts remains underexplored, these findings support that friendship and empathy promoted by SEAs conducted at this school as a learning community contribute to improving its school environment.

Previous studies have already shown that schools as learning communities contribute to improving social cohesion and overcoming social exclusion [29,30]. The engagement of the whole community at all levels in an egalitarian dialogue is key in decreasing conflicts and promoting solidarity and social inclusion [31–33,35]. This study's findings are in line with previous ones on other schools as learning communities, as interviewees themselves have pointed out that school coexistence has considerably improved, contributing to a safe and supportive environment. In line with Soler and colleagues' study [31], most participants stated that participating in SEAs such as IGs, DLGs, and the assemblies within the DMPCRC has contributed to decreasing conflicts and violent behaviors. However, this study advances evidence on the essential role that developing friendship and empathy through those SEAs has had in promoting such improvements. In addition, although previous studies have shown the impact of SEAs in promoting children's prosocial behavior [51] and solidarity [50], this one focused on how participating in SEAs contributes to promoting children's friendship and empathy.

As some students pointed out in this study, IGs enable them to interact with more classmates, even with those with whom they did not get along, and by interacting with more students than they would if working alone or in pairs, they get to make new friendships. Moreover, because students with different skills, cultural intelligence, and different kinds of knowledge are put together in heterogeneous groups with the aim of helping each other understand and solve the activities through dialogue [33,41], they can see each other's difficulties and help one another to overcome them, fostering their empathy. Hence, by increasing the number and diversity of peer interactions and promoting mutual help, as previous research on IGs has shown [42,44], this SEA contributes to creating new and stronger bonds based on friendship and empathy among some students in this school.

Another SEA that was highlighted throughout the interviews as promoting friendship and empathy is the DMPCRC. Most students and teachers valued spaces such as the assemblies, where they discuss issues related to coexistence and how to improve it, very positively. Through an egalitarian dialogue, students share classroom and school issues or conflicts with each other in order to find solutions and prevent future conflicts, always oriented towards supporting the victims [54]. As one of the students pointed out, such dialogic spaces, where they respect each other's opinions and share them knowing that no one is going to be judged, enable students to trust each other more, strengthening the feeling of friendship among some of them. In addition, many students not only talk about classroom or school conflicts in the assemblies, but also about struggles or experiences that occur outside of the school. For some of them, the assemblies are the first space where they hear such experiences from their classmates, becoming more aware of others' sufferings and promoting empathy towards them. Therefore, not only do students practice solidarity through the DMPCRC, as Villarejo-Carballido and colleagues [54] reported, but they also practice empathy.

The third SEA that was highlighted by different participants as promoting friendship and empathy among students was DLGs. Research on DLGs has pointed out that the classics contain issues which, when read and shared in an egalitarian dialogue, elicit reflections and feelings that students often relate to their personal experiences [50]. In line with such research, our findings point out that many students open up to their classmates and express feelings, thoughts, and experiences in DLGs. By sharing such accounts, many students in this study increase and strengthen the feeling of friendship by getting closer to each other.

Much of the literature on school conflict and bullying has shown that friendship and empathy play a key role in protecting victims and defending them from students with violent behaviors [13,18,19]. In line with this, our findings also show that such feelings propel supportive and defending behaviors among students. However, the way in which feelings of friendship and empathy prevent students with conflict or violent behaviors from acting violently has received less attention in the literature on

school conflict and bullying. This study brings forward evidence that suggests that raising awareness on the sufferings they are causing some classmates might stop some students from acting in such a hurtful way. In addition, going beyond existing literature in this area, our findings show that friends of students with violent behaviors can prevent them from acting violently.

Lastly, our findings emphasize the role of friendship and empathy in making students feel well, included, supported, and safe. Similar to previous studies, our findings show that participating in SEAs has contributed to inclusive attitudes among many students [42,44]. Yet previous studies did not account the role of positive feelings generated in SEAs as a key in promoting inclusive attitudes. Our findings suggest that, for some students, having relationships based on friendship contributes to making them feel included, supported, and safe. Increasing awareness on what classmates might be feeling or experiencing makes many students develop inclusive attitudes by not leaving anyone behind, and that makes many of them feel supported. Indeed, students in the interviews reported feeling safer and more protected thanks to increased friendships in the school.

Some limitations from this study must be addressed. On the one hand, other feelings such as solidarity have been left out in our analysis. This decision was based on the fact that more studies have been conducted on how schools as learning communities and different SEAs contribute to promoting solidarity in different contexts, whereas no study had focused on feelings of friendship and empathy. Future research should look into other positive feelings, such as, for instance, self-esteem. On the other hand, the development of friendship and empathy and their impact in the school environment as reported in this study are not necessarily generalizable to other schools as learning communities. However, it was never the aim of this study to generalize its findings to all schools as learning communities, but to show the development of friendship and empathy through SEAs and their impact on the school environment in this case study. Bearing in mind the existing evidence on the transferability of SEAs to a great diversity of contexts and their impact in promoting students' solidarity in different schools and contexts, the replicability of these findings in different backgrounds remains underexplored. Future research should study the development of friendship and empathy through SEAs in schools as learning communities with different populations and backgrounds, as well as through different methods and instruments.

Overall, the changes in terms of school conflict and inclusivity evinced in this school as a learning community contribute to creating a more supportive and safer environment. This study has shown the essential pillar that positive feelings, such as friendship and empathy, are in fostering such an environment in this school. However, this study reports that students do not develop friendship and empathy by reading or being lectured about such feelings. Rather, they put them into practice through SEAs that enable the flourishing of such feelings, which build up to more inclusive and less violent attitudes within and outside the school, contributing to sustainable development.

Author Contributions: We declare that all authors have made substantial contributions. L.P. and B.V.-C. contributed to the conceptualization of the study under the research line of Schools as Learning Communities and Successful Educational Actions. S.L.-J. collected the data. All authors (L.P., B.V.-C., S.L.-J., and G.L.d.A.) contributed to the formal analysis and discussion of the data, and drafted the manuscript, revised it, and made edits for important intellectual content. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research was funded by 2017SGR-1560—GRESUD. Consolidated Research Group in Education that Overcomes Inequalities.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

1. UN Sustainable Development Goal 4: Education. Available online: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> (accessed on 27 July 2020).
2. Coelho, V.A.; Bear, G.G.; Brás, P. A Multilevel Analysis of the Importance of School Climate for the Trajectories of Students' Self-concept and Self-esteem Throughout the Middle School Transition. *J. Youth Adolesc.* **2020**. [CrossRef]

3. Daily, S.M.; Mann, M.J.; Lilly, C.L.; Dyer, A.M.; Smith, M.L.; Kristjansson, A.L. School Climate as an Intervention to Reduce Academic Failure and Educate the Whole Child: A Longitudinal Study. *J. Sch. Health* **2020**, *90*, 182–193. [CrossRef]
4. Konold, T.; Cornell, D.; Huang, F.; Meyer, P.; Lacey, A.; Nekvasil, E.; Heilbrun, A.; Shukla, K. Multilevel multi-informant structure of the authoritative school climate survey. *Sch. Psychol. Q.* **2014**, *29*, 238–255. [CrossRef] [PubMed]
5. Spanemberg, L.; Salum, G.A.; Bado, P. How can schools be integrated in promoting well-being, preventing mental health problems and averting substance-use disorders in urban populations? *Curr. Opin. Psychiatry* **2020**, *33*, 255–263. [CrossRef] [PubMed]
6. Wang, M.-T.; Degol, J.L. School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educ. Psychol. Rev.* **2016**, *28*, 315–352. [CrossRef]
7. Cohen, J.; McCabe, L.; Michelli, N.; Pickeral, T. School Climate: Research Policy, Teacher Education and Practice. *Teach. Coll. Rec.* **2007**, *111*, 180–213.
8. Khalfaoui, A.; García-Carrión, R.; Villardón-Gallego, L. A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Child. Educ. J.* **2020**. [CrossRef]
9. Hamm, J.V.; Faircloth, B.S. The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Dir. Child. Adolesc. Dev.* **2005**, 61–78. [CrossRef] [PubMed]
10. Arslan, G. Understanding the Association between School Belonging and Emotional Health in Adolescents. *IJEP* **2018**, *7*, 21–41. [CrossRef]
11. Padilla-Walker, L.M.; Fraser, A.M.; Black, B.B.; Bean, R.A. Associations between friendship, sympathy, and prosocial behavior toward friends. *J. Res. Adolesc.* **2015**, *25*, 28–35. [CrossRef]
12. Waldrip, A.M.; Malcolm, K.T.; Jensen-Campbell, L.A. With a Little Help from Your Friends: The Importance of High-quality Friendships on Early Adolescent Adjustment. *Soc. Dev.* **2008**, *17*, 832–852. [CrossRef]
13. Samara, M.; El Asam, A.; Khadaroo, A.; Hammuda, S. Examining the psychological well-being of refugee children and the role of friendship and bullying. *Br. J. Educ. Psychol.* **2020**, *90*, 301–329. [CrossRef]
14. Urrea Canales, M.; Acosta Oidor, C.; Salazar Baena, V.; Jaime Ruiz, E. Bullying. Description of the roles of victim, bully, peer group, school, family and society. *RISE* **2018**, *7*, 278–299. [CrossRef]
15. Badhwar, N.K. *Friendship: A Philosophical Reader*; Cornell University Press: Ithaca, NY, USA, 1993; ISBN 9780801480973.
16. Giner, E. *Amistades Creadoras*; Hipatia Press: Barcelona, Spain, 2018.
17. O'Rourke, J.; Harms, C.; Cohen, L. They're always there for me! Friendship and meaning in young people's lives? *Scand. J. Psychol.* **2019**, *60*, 596–608. [CrossRef]
18. Shih, M.; Wang, E.; Trahan Bucher, A.; Stotzer, R. Perspective Taking: Reducing Prejudice Towards General Outgroups and Specific Individuals. *Group Process. Intergroup Relat.* **2009**, *12*, 565–577. [CrossRef]
19. Longobardi, C.; Borello, L.; Thornberg, R.; Settanni, M. Empathy and defending behaviours in school bullying: The mediating role of motivation to defend victims. *Br. J. Educ. Psychol.* **2020**, *90*, 473–486. [CrossRef]
20. Fredrick, S.S.; Jenkins, L.N.; Ray, K. Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *J. Sch. Psychol.* **2020**, *79*, 31–42. [CrossRef]
21. Preston, S.D.; de Waal, F.B.M. Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behav. Brain Sci.* **2002**, *25*, 1–20. [CrossRef]
22. Goleman, D. The focused leader. *Harv. Bus. Rev.* **2013**, *91*, 50–60.
23. Malti, T.; Chaparro, M.P.; Zuffianò, A.; Colasante, T. School-Based Interventions to Promote Empathy-Related Responding in Children and Adolescents: A Developmental Analysis. *J. Clin. Child Adolesc. Psychol.* **2016**, *45*, 718–731. [CrossRef]
24. Van Noorden, T.H.J.; Haselager, G.J.T.; Cillessen, A.H.N.; Bukowski, W.M. Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *J. Youth Adolesc.* **2015**, *44*, 637–657. [CrossRef]
25. Van Ryzin, M.J.; Roseth, C.J. Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggress. Behav.* **2019**, *45*, 643–651. [CrossRef]
26. Şahin, M. An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Child. Youth Serv. Rev.* **2012**, *34*, 1325–1330. [CrossRef]
27. Waldinger, R. Harvard Study of Adult Development. Available online: <https://www.adultdevelopmentstudy.org/> (accessed on 27 July 2020).

28. Saracho, O.N. Bullying prevention strategies in early childhood education. *Early Child. Educ. J.* **2017**, *45*, 453–460. [[CrossRef](#)]
29. Flecha, R.; Soler, M. Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Camb. J. Educ.* **2013**, *43*, 451–465. [[CrossRef](#)]
30. Girbés-Peco, S.; Renta-Davids, A.I.; De Botton, L.; Álvarez-Cifuentes, P. The Montserrat's neighbourhood dream: Involving Moroccan residents in a school-based community development process in urban Spain. *Soc. Cult. Geogr.* **2020**, *21*, 674–696. [[CrossRef](#)]
31. Soler, M.; Morlà-Folch, T.; García-Carrión, R.; Valls, R. Transforming rural education in Colombia through family participation. *J. Soc. Sci. Educ.* **2019**, *18*, 67–80. [[CrossRef](#)]
32. Gatt, S.; Ojala, M.; Soler, M. Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *Int. Stud. Soc. Educ.* **2011**, *21*, 33–47. [[CrossRef](#)]
33. García-Carrión, R.; Molina Roldán, S.; Roca Campos, E. Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students with Disabilities in Special Schools. *Front. Psychol.* **2018**, *9*, 1–12. [[CrossRef](#)]
34. García Yeste, C.; Ruiz Eugenio, L.; Comas, M.À. Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *Multidiscip. J. Educ. Res.* **2019**, *9*, 144–168. [[CrossRef](#)]
35. Rios-Gonzalez, O.; Puigvert Mallart, L.; Sanvicén Torné, P.; Aubert Simón, A. Promoting zero violence from early childhood: A case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *Eur. Early Child. Educ. Res. J.* **2019**, *27*, 157–169. [[CrossRef](#)]
36. Carmona Santiago, J.; García-Ruiz, M.; Máiquez, M.L.; 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. *Multidiscip. J. Educ. Res.* **2019**, *9*, 319–348. [[CrossRef](#)]
37. Flecha, R. *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*; Springer: Heidelberg, Germany, 2015; ISBN 9783319111759.
38. INCLUD-ED Consortium. *INCLUD-ED. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*; Final Report; 6FP European Commission: Brussels, Belgium, 2011.
39. Flecha, R. *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*; Rowman & Littlefield: Lanham, MD, USA, 2000; ISBN 9780847695966.
40. De Botton, L.; Girbés, S.; Ruiz, L.; Tellado, I. Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improv. Sch.* **2014**, *17*, 241–249. [[CrossRef](#)]
41. Valero, D.; Redondo-Sama, G.; Elboj, C. Interactive groups for immigrant students: A factor for success in the path of immigrant students. *Int. J. Incl. Educ.* **2018**, *22*, 787–802. [[CrossRef](#)]
42. Aubert, A.; Molina, S.; Schubert, T.; Vidu, A. Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learn. Cult. Soc. Interact.* **2017**, *13*, 90–103. [[CrossRef](#)]
43. García-Carrión, R.; Díez-Palomar, J. Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *Eur. Educ. Res. J.* **2015**, *14*, 151–166. [[CrossRef](#)]
44. Zubiri-Esnaola, H.; Vidu, A.; Rios-Gonzalez, O.; Morla-Folch, T. Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educ. Res.* **2020**, *62*, 162–180. [[CrossRef](#)]
45. García Yeste, C.; Padrós Cuxart, M.; Mondéjar Torra, E.; Villarejo Carballido, B. The Other Women in Dialogic Literary Gatherings. *RASP* **2017**, *5*, 181–202. [[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. [[CrossRef](#)]
47. Puigvert, L. Female university students respond to gender violence through dialogic feminist gatherings. *RIMCIS* **2016**, *5*, 183–203. [[CrossRef](#)]
48. Rodríguez, J.A.; Condom-Bosch, J.L.; Ruiz, L.; Oliver, E. On the Shoulders of Giants: Benefits of Participating in a Dialogic Professional Development Program for In-Service Teachers. *Front. Psychol.* **2020**, *11*. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
49. Soler-Gallart, M. *Achieving Social Impact: Sociology in the Public Sphere*; Springer: Heidelberg, Germany, 2017; ISBN 9783319602707.
50. García-Carrión, R. What the Dialogic Literary Gatherings Did for Me: The Personal Narrative of an 11-Year-Old Boy in a Rural Community in England. *Qual. Inq.* **2015**. [[CrossRef](#)]

51. Villardón-Gallego, L.; García-Carrión, R.; Yáñez-Marquina, L.; Estévez, A. Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustain. Sci. Pract. Policy* **2018**, *10*, 2138. [[CrossRef](#)]
52. Roca, E.; Melgar, P.; Gairal-Casadó, R.; Pulido-Rodríguez, M.A. Schools That "Open Doors" to Prevent Child Abuse in Confinement by COVID-19. *Sustainability* **2020**, *12*, 4685. [[CrossRef](#)]
53. Aiello, E.; Puigvert, L.; Schubert, T. Preventing violent radicalization of youth through dialogic evidence-based policies. *Int. Soc.* **2018**, *33*, 435–453. [[CrossRef](#)]
54. Villarejo-Carballido, B.; Pulido, C.M.; de Botton, L.; Serradell, O. Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2019**, *16*, 918. [[CrossRef](#)]
55. Gómez González, A. Science with and for Society Through Qualitative Inquiry. *Qual. Inq.* **2019**. [[CrossRef](#)]
56. Gómez, A.; Padrós, M.; Ríos, O.; Mara, L.-C.; Pukepuke, T. Reaching Social Impact Through Communicative Methodology. Researching with Rather Than on Vulnerable Populations: The Roma Case. *Front. Educ.* **2019**, *4*, 9. [[CrossRef](#)]
57. Stake, R.E. Qualitative Case Studies. In *The Sage Handbook of Qualitative Research*; Denzin, N.K., and Lincoln, Y.S., Eds.; SAGE Publishing: Thousand Oaks, CA, USA, 2005; pp. 443–466.



© 2020 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

CAPÍTULO 4

“Esto te da la vida” El impacto de la amistad en la salud y el bienestar en la tercera edad: el caso de la Comunidad de Aprendizaje La Verneda

Presentación

Abordar el tema de estudio de esta tesis doctoral en diferentes contextos fue un propósito desde el inicio. Durante el curso 2018-2019, la oportunidad de realizar una segunda fase de trabajo de campo vio la luz en el génesis del proyecto Comunidades de Aprendizaje: la escuela de personas adultas La Verneda. Toda escuela que siga una concepción comunicativa a través del aprendizaje dialógico, que incluya a toda la comunidad en el centro, en el trabajo a partir de las AEEs, contrastadas por la comunidad científica internacional, puede ser Comunidad de Aprendizaje, por lo que conocer el alcance en cuanto a los sentimientos que se desarrollan, no solo con niños y niñas, sino con personas adultas o mayores en estos contextos, supone aportar más elementos al debate de cómo lograr una vida satisfactoria y saludable para las personas, especialmente aquellas que, aun llegada la madurez, continúan teniendo mucho que contribuir a la sociedad. Es por esto por lo que resultaba de gran interés analizar un caso de escuela de personas adultas, como Comunidad de aprendizaje, siendo La Verneda, con un recorrido tan extenso como la existencia de este proyecto, el espacio ideal para indagar el alcance de la educación de sentimientos que acontece allí.

De nuevo en el mes de junio de 2019, cuando finaliza el año académico, se concretó la recabada de evidencias de manera física, que se había organizado con antelación, atendiendo y adaptándose en todo momento a las disponibilidades y preferencias de la escuela y sus participantes. Esta fecha permitió contar con mayor disponibilidad en cuanto a tiempos para las personas, y a espacios del centro, al haber finalizado el periodo educacional, evitando así entorpecer el ritmo lectivo, y favoreciendo el relato al contar con la experiencia acumulada de ese curso completo, además de los anteriores.

El día 30 de julio de 2020, coincidiendo eventualmente con la efeméride del *Día Internacional de la Amistad*, fue publicado este artículo. Con este estudio se ha pretendido aportar evidencias para continuar dando respuestas al objetivo de la presente tesis doctoral. Concretamente, y para poder tener una visión completa y más profunda, se solicitó la participación de personas

que llevasen experimentando la vida en el centro durante, como mínimo, quince años y que, a su vez, fueran mayores de setenta años de edad. A partir de un grupo de discusión entre las personas participantes, se buscó desde sus relatos indagar acerca las relaciones interpersonales que acontecían en el marco de su participación en la Comunidad de Aprendizaje, y si se había desarrollado amistad sentimental fruto de ese trabajo colectivo comunitario, explorando el alcance de dicha participación en su bienestar. De esta forma, con este estudio, se ha podido contribuir con nuevo conocimiento al cumplimiento del primer y el tercer objetivo específicos delimitados en esta tesis doctoral. De un lado, se han proporcionado respuestas, que han permitido **identificar cómo a través de las interacciones y narrativas que acontecen en la Comunidad de Aprendizaje se educa en la amistad**; mientras que, de otro lado, se ha podido conocer su alcance en este caso, para descubrir su **impacto en el bienestar y la salud de sus participantes**.

El artículo comienza presentando la amistad como un sentimiento amplia y profundamente estudiado desde la filosofía clásica hasta la actualidad con una óptica científica. Tras un repaso de la definición y delimitación que diferentes clásicos han propuesto sobre la amistad, abordando cómo los teóricos actuales establecen sus clasificaciones con base en esos primeros estudios, se obtienen dos tipos de amistad, la instrumental, basada en la utilidad, y la sentimental, cuyo fin es el sentimiento en sí mismo. Se explora la relación positiva de este último tipo de amistad con la satisfacción, el bienestar o la longevidad; así como los riesgos de la soledad, en ocasiones acompañada por la jubilación, con relación a la pérdida de amistades instrumentales. La escuela La Verneda se presenta como una oportunidad para desarrollar relaciones de calidad con efectos positivos, y los resultados de este estudio demuestran que en el seno de su participación continua comunitaria emergen profundas relaciones, muy diversas e intergeneracionales, y sentimientos de amistad, que han hecho de la implicación en la escuela un elemento fundamental en las vidas de los y las

participantes, con un impacto positivo en la salud percibida, su bienestar, su autoestima y su autoconfianza, llegándola a considerar como una terapia.

Las siguientes páginas presentan el manuscrito *“This Brings you to Life” The Impact of Friendship on Health and Well-being in Old Age: the Case of La Verneda Learning Community*. Este artículo ha sido publicado en la revista *Research on Ageing and Social Policy* (RASP) de la editorial Hipatia Press, semestral, multidisciplinar y de libre acceso, y que se centra en investigaciones que aporten nuevo conocimiento con relación al ciclo vital y envejecimiento, así como las políticas sociales al efecto. En cuanto al procedimiento de aceptación y publicación en esta revista, todos los manuscritos se evalúan bajo el proceso de revisión por pares académicos, siguiendo la modalidad de doble ciego, y conforme a los informes anónimos de los especialistas y la revisión editorial. Esta revista aparece indexada en Emerging Sources Citation Index de Web of Science (Thomson Reuters), además de en otras bases de datos como ISOC, Directory of Open Access Journals, ERIH-PLUS, Dulcinea, JournalTOCs, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, Latindex, SHERPA/RoMEO, Summon (ProQuest) o Social Services Abstracts (ProQuest).

*RASP – Research on Ageing and Social Policy Vol. 8 No.2 July 2020
pp. 191-215*

“This Brings you to Life” The Impact of Friendship on Health and Well-being in Old Age: the Case of La Verneda Learning Community

Abstract

Friendship has been studied along centuries, since ancient times to present-day, as the basis of the social cornerstone, present at all stages of the lifespan and belonging to the world of truthful sentiments. Benefits of friendship on health have been demonstrated. Less is known about the role of friendship on seniors. The aim of this case study has been to show how the end friendship developed in an adults' school operating for more than 40 years in Barcelona is having a positive impact on the well-being and health of their participants. Through the communicative focus group, we have deepened in the trajectories of some of the school participants. The results show how participation in the school and the dialogic gatherings have contributed to the emergence of a non-instrumental friendship feeling and to consider an impact on the perceived general wellness and health and an improvement of their life quality. It is discussed how this research provides more elements to the existing literature. More research on how other communitarian environments have similar effects on this population, or on the impact of these dialogical spaces in the development of end friendships in other stages of the life cycle would be of interest.

Keywords: School as Learning Community; social impact; friendship; wellness; seniors

2020 Hipatia Press
ISSN: 2014-6728
DOI: 10.447/rasp.2020.5538

Hipatia Press 
www.hipatiapress.com

*RASP – Research on Ageing and Social Policy Vol. 8 No.2 July 2020
pp. 191-215*

“This Brings you to Life” The Impact of Friendship on Health and Well-being in Old Age: the Case of La Verneda Learning Community

Abstract

Friendship has been studied along centuries, since ancient times to present-day, as the basis of the social cornerstone, present at all stages of the lifespan and belonging to the world of truthful sentiments. Benefits of friendship on health have been demonstrated. Less is known about the role of friendship on seniors. The aim of this case study has been to show how the end friendship developed in an adults' school operating for more than 40 years in Barcelona is having a positive impact on the well-being and health of their participants. Through the communicative focus group, we have deepened in the trajectories of some of the school participants. The results show how participation in the school and the dialogic gatherings have contributed to the emergence of a non-instrumental friendship feeling and to consider an impact on the perceived general wellness and health and an improvement of their life quality. It is discussed how this research provides more elements to the existing literature. More research on how other communitarian environments have similar effects on this population, or on the impact of these dialogical spaces in the development of end friendships in other stages of the life cycle would be of interest.

Keywords: School as Learning Community; social impact; friendship; wellness; seniors

2020 Hipatia Press
ISSN: 2014-6728
DOI: 10.447/rasp.2020.5538



*RASP – Research on Ageing and Social Policy Vol. 8 No.2 July 2020
pp. 191-215*

“Esto te Da la Vida” El impacto de la Amistad en la Salud y el Bienestar en la Tercera Edad: el Caso de la Comunidad de Aprendizaje La Verneda

Resumen

La amistad ha sido estudiada durante siglos, desde la antigüedad hasta nuestros días, como la base del pilar social, presente en todas las etapas de la vida, y propia del mundo de los sentimientos honestos. La literatura ha demostrado los beneficios de la amistad en la salud, pero su papel en personas de la tercera edad aún es un área que requiere más exploración. El objetivo de este estudio de caso es mostrar cómo la amistad sentimental¹ desarrollada en una escuela de personas adultas que lleva más de 40 años funcionando en Barcelona está teniendo un impacto positivo en el bienestar y salud de sus participantes. A través del grupo de discusión comunicativo, hemos profundizado en las trayectorias de algunos participantes de la escuela. Los resultados muestran cómo la participación en la escuela y las tertulias dialógicas han contribuido a la emergencia de una amistad no instrumental con impacto en el bienestar general y la salud, y una mejora de su calidad de vida. Más investigaciones acerca de cómo otros ambientes comunitarios suponen efectos similares en esta población, o sobre el impacto de estos espacios dialógicos en el desarrollo de amistades sentimentales en otras etapas del ciclo vital serían de interés.

Palabras clave: Comunidad de Aprendizaje; impacto social; amistad; bienestar; vejez

2020 Hipatia Press
ISSN: 2014-6728
DOI: 10.447/rasp.2020.5538

Hipatia Press 
www.hipatiapress.com

194 León-Jiménez - *This Brings you to Life*

Friendship has been widely studied along centuries, since ancient times from classical philosophers as Kant, Plato or Aquinas to present-day researchers on different disciplines (Reisman, 1979; White, 1999; Zamora, 2009). It is considered a feeling (Tabak et al., 2012; Thomson & Crocker, 2013) that can be nearly found at all stages of the lifespan (Bukowski et al., 2009), and that is at the basis of the social cornerstone (Aquinas, 2001; Shushok, 2008; McCall et al., 2017), belonging to the world of truthful and altruist sentiments (Reisman, 1979), such as love, union, trustworthiness or solidarity (Aristotle, 1999; Aquinas, 2001; Alberoni, 2006; Thomas, 2013).

Definitions of friendship are as diverse as wide is the research on it, having some underlying common elements such as reciprocity, appreciation among participants and election (Leibowitz, 2018). One of the best-known classical conceptions run today is the Aristotelian's one. The Aristotle's inquiries on friendship are considered the most extended along the history of the western philosophy (Benetatos, 2013), and as it appears in *Ethics*, *Magna Moralia*, *Eudemian*, or *Nicomachean*, the friend is described like "other self" (Stern-Gillet, 1995). After many dissertations, Aristotle came to distinguish among three kinds of friendship: friendship based on utility, friendship based on pleasure and friendship based on goodness, being this last one considered the perfect friendship as it is grounded in excellence, balance and virtue and the friend is loved not purposeful and circumstantially, but on the person oneself (Fortenbaugh, 1975).

Aquinas, from a theological discourse referred to the Aristotelian dissertation of friendship in *Nicomachean Ethics* (Jones, 1987), also discusses friendship along his work (Schwartz, 2007). To him, friendship and love are closely linked, so he defines friendship as a kind of love fulfilling three features: it is a benevolent love, a mutual love and a love founded on a *communicatio* (Bobik, 1986). He also makes a distinction among kinds of friendship, differentiating the love of concupiscence, referred to the friendship addressed in the interest for the good the other person brings -which corresponds to pleasure or utility friendships in the Aristotelian's conception; and the love of friendship -referring to the Aristotle's perfect friendship-. Lastly, Aquinas refers to a charity form of friendship, which would correspond to the purest form, being undertaken because of love towards God (Ney, 2006).

RASP – Research on Ageing and Social Policy, 8(2) 195

Cicero has also been renewable for his essay on friendship in *Laelius de amicitia*, where he praises this feeling as one of the best and most durable possession of a human being, characterised by some features such as love, honesty, empathy or good will, among others. He also opposed friendship to *utilitas* and underlined the importance of choosing friends well (Cicero & Powell, 1990).

Contemporary approaches about the classification and study of friendship have been developed mostly underpinned on those classical conceptions. Thus, the aforementioned divisions can be summarised in two general types, referring as a criterion the purpose of the friendship relationship (Badhwar, 1993): *instrumental friendship* and *end friendship*. The first one would correspond to the friendship that has been built with a functional aim, and a common interest, which may be professional, socio-economical, religious, ideological, hobbies, etc., in a sum, the ones you choose to fulfil an instrumental objective. The end friendship, which may be a synonym of the Aristotle's perfect friendship, being the one whose main aim is not to accomplish a particular interest, but the feeling itself (Badhwar, 1993). Yet, although an instrumental friendship based on mutual interests can be the beginning of a sentimental friendship, there is agreement on the fact that this overlapping of interests, even values, is not enough, and that feelings such as love, mutual trust, self-disclosing bond (Thomas, 1987; 2013) are required.

The value of friendship is universal and common to every human being across the world (Thomas, 2013). Friendship has been studied as the greatest predictor of life satisfaction (Putnam, 2001) and as a primary source of happiness, both in strong economies and in those backgrounds of scarcity (Lane, 2000). Thus, the benefits of friendship have been demonstrated, from childhood and adolescent periods, supposing bullying protection (Bollmer et al., 2005; Kendrick et al., 2012), psychosocial development (Dishion et al., 2001; Vitaro et al., 2009) or adult adjustment (Bagwell et al., 2002), to later stages impacting on health, longevity, happiness, or on reducing mortality (Sabin, 1993; Rodriguez-Laso et al., 2007; Anderson & Fowers, 2020). As obtained in the Harvard Study of Adult Development -the longest longitudinal study on variables that predict health and well-being-, the factor that led to healthier people and a longer and happier life was the quality human relations (Vaillant, 2003; Racionero, 2018).

196 León-Jiménez - *This Brings you to Life*

Although a growing research is focusing on those positive effects of relationships on elderly people's health, more literature on the role of social relationships, and specifically friendship, on seniors' well-being and quality of life is of interest (Wilhelmson et al., 2005). According to literature, along the third age, some psychological factors, such as loneliness, exert a great influence on the quality of mental and physical life, with negative consequences on health, associated with higher risk of mortality (Steptoe et al., 2013). Being so, the quality relationships are of great importance at this stage of life, even in primary prevention, in clinical terms (Gerino et al., 2017). However, despite public recognition of the importance of health conditions in relation to feelings of loneliness or depression in the elderly, this remains an area not sufficiently explored from the scientific literature (Djukanović et al., 2015).

Thus, retirement and old age can suppose a risk for loneliness, social isolation or weak social networks (Cornwell & Waite, 2009). According to the theory of the psychosocial development founded by Erikson, lives are divided into stages in lifespan, where a crisis occurs in each of them confronting the individual needs with the social ones. The eighth stage corresponds to maturity (old age), where integrity, despair and wisdom are the main characters of the crisis. It is the time when people contemplate and balance their lives, evaluating success and productiveness, where satisfaction leads the virtue of wisdom and completeness, and failure in despair (Erikson, 1982). Integrity, the detailed management of all activities, with all the attention for a well lived day, is developed with the sense of completeness, and it promotes contact with people. Whereas in adulthood, many instrumental friendships took place, at old age, sometimes, a void can be produced when the instrumental activities fade. Nevertheless, at maturity, everybody and everything matters more than ever before, and any meeting is special and rewarding. Love and friendship blossom, and the prettiness of the relationships warms the heart (Erikson & Erikson, 1998).

Many elderly people, in the search for those rewarding relationships, look for different activities or alternatives for social participation and engagement (Mollenkopf, 1997). Some of the activities offered in Barcelona, which have a particular success, are those happened in the adults' school La Verneda Learning Community. School participants have many diverse economic, ideological or professional backgrounds and no instrumental interests are

RASP – Research on Ageing and Social Policy, 8(2) 197

given. The purpose of this study is to approach some senior participants' voices in order to deepen in how relationships are given here, the friendship developed and how they feel it has impacted in their health and well-being.

Method

Context

Located in a civic centre, and sharing the building with other social spaces, La Verneda-Sant Martí Adult School (Barcelona) is the first Learning Community in the world (Sánchez, 1999; Elboj et al., 2003; Folgueiras, 2011). It was born in 1978, as a result of an educational project shared between the neighbourhood and the school, with the aim of responding to the academic demands of the inhabitants of the working-class district that shares name with the school, in response to the deficiencies that were hindering their access to the labour market (Aubert et al., 2016). Resulting in academic and social impact, the school became an international benchmark (Valls & Munté, 2010) and a precursor to the transformation of more than three thousand schools around the world².

Since its inception, the school aims to provide the best possibilities to as many people as possible regarding educational, social and cultural activities, diversified in accessible time slots that cover from morning to night, the seven days of the week (Folgueiras, 2011). Based on an egalitarian and democratic school model (Ríos, Herrero & Rodríguez, 2013) built on the principles of dialogic learning (Flecha, 2000), the school is organized from mixed commissions, with the presence of various groups, where all the educational community participates, debates and decides issues that concern the centre (Burgués, 2015).

Regarding the activities undertaken at the school, there are training courses, such as literacy; basic qualification; university entrance courses; job training; and a diversity of workshops. These activities are put into practice through the most internationally implemented Successful Educational Actions (SEAs), which are those educational actions that have demonstrated to foster social and academic success wherever they are applied (Flecha, 2015). Among the most implemented SEAs in the school, we can find the Interactive Groups, or the Dialogical Gatherings (DGs) (inter alia, literary, cybernetic and feminist)³, both originated in the school (Folgueiras, 2011; Aguilar et al., 2010). Special attention deserves the DGs, as it was the very first activity implemented together with the birth of the school and where participants of the study have

198 León-Jiménez - *This Brings you to Life*

participated the most. With a proved transformative power on the disadvantaged people's lives (Soler, 2015), DGs are a kind of SEA based on the discussion of classical literature, art/music masterpieces or scientific works, whose participants' deep interpretations drive to a dialogical construct of knowledge, and the transformation of their personal lives and learning processes (Serrano et al., 2010; Barros del Río et al., 2020).

The School's transcendental social and educational work has been the subject of reports in the media and constant recognition, such as the award for democratic commitment, solidarity or equity, or the Gold Medal for Civic Merit recently granted. The international scientific community has also recognised its impact, finding the praises of authors such as Commings (Director of the Center for Literacy Studies and Adult Learning, Harvard University), Rodriguez de Mello (Federal University of Sao Carlos, Brazil), Compton-Lilly (University of Wisconsin); Pun Ngai, (Hong Kong Polytechnic University) or Wells (University of California), among others. Constant feedback with scientific evidence is materialized in the continuous participation of the school in various European projects and in collaboration with many associations and centres in the area of education in Europe.

As a result of this doubly committed work towards scientific evidence and social improvement, impact results are generated, amongst them: free education for so many people, increase of the number of social services, the renewal of the boulevard or the metro service. Likewise, the impact transcends through collaboration with other entities, focusing on spreading adults' mobilisation and concrete actions⁴.

Participants

Six people, two men and four women, over 70 years old have participated in this study. Two of them have been involved in this Learning Community since the beginning of its creation -more than 40 years ago-; three people for more than 30 years, and the last one, for 15 years. All these people have participated in the first instance as students and, later, as volunteers and other roles (see Table 1).

RASP – Research on Ageing and Social Policy, 8(2) 199

Table 1.
Participants' data regarding their involvement in the school

Participant	Age	Gender	Participation beginning	Main roles
Violeta	74	Women	1978	Student, moderator in dialogic gatherings, vice-chair
Gabriela	80	Women	1979	Student, moderator in dialogic gatherings, chair, board member
Alejandra	84	Women	1988	Student, teacher and class representative
Vicent	86	Man	1988	Student and administration collaborator
Sofia	70	Women	1990	Student and school canteen responsible
Federico	81	Man	2003	Student, moderator in dialogic gatherings, teacher

Design

This study was conducted through the Communicative Methodology (Gómez et al., 2011). It has been recognized by the European Commission as the convenient approach for working with vulnerable groups for the sake of social impact, and whose main premise is the inclusion of the arguments of the participants involved through equal and intersubjective dialogue, free of interpretive hierarchies, in all phases of research. This fact nurtures, enriches and develops the scientific contributions made by researchers (Gómez et al., 2012; Flecha & Tellado, 2015). Specifically, in adult education research, the breaking of the methodological gap -between the researcher and the research subject- and the recognition of cultural intelligence result in a social, political and scientific impact of research that motivates the transformation and prevention of exclusion (Flecha & Tellado, 2015).

With the aim to explore in detail the case of La Verneda school, a case study design was chosen, as it is considered the most appropriate format to analyse profoundly an exclusive situation, not focused on generalisation, but to enhance understanding of that case (Stake, 2005).

200 León-Jiménez - *This Brings you to Life*

Data Collection and Analysis

Data was collected at the end of June 2019, through a communicative focus group (Gómez et al., 2012), a suitable technique when studying a group of people who are part of a community in usual social interaction, and intended for reaching an in-depth understanding and collective interpretations of social realities, while researcher contributes actively to the discussion from the science perspective for the sake of social transformation (Puigvert et al., 2012).

Information on their life trajectories was gathered, focusing on three different data blocks: (a) school participation experience (beginning, activities where they were involved, perception on how these activities have changed their life); (b) friendship (relationship with other school participants, friendship in the school, how the school actions have contributed to friendship, amongst other questions); (c) personal wellness in third age (health, self-confidence, how friendship have impacted their perceived wellness, inter alia); and (d) other possible issues that participants estimate important to consider. Despite the mentioned blocks of content, the discussion was conducted in a semi-structured way, while some questions were launched to the group in order to address discussion to the topic of the research.

The session was audio-recorded and later transcribed. After the analysis, three categories emerged: (a) experience at the school, (b) friendship and other feelings emerged in the participation, and (c) wellness and health improvement. These categories correspond to the three results' sections presented below.

Results

A Whole Life in The School: “Once You Try, You Come Again”

When participants were asked about their experience at the school, the ongoing involvement was firstly highlighted. Some people underlined how they were in the school since its inception, while others for thirty to fifteen years: “I came to learn in this school at the outset, in 1979” (Gabriela), “I was here, and here... And now I have been for 28 years here” (Sofia), “I have been here for 30 years” (Alejandra). And participants claimed that the reason why they continue for such a great time participating in the school is because, as they argue “once you try the experience, you come again”, overcoming even personal circumstances which hinder attendance. It is the case of Federico,

RASP – Research on Ageing and Social Policy, 8(2) 201

who came to the school for learning ICT and, after 5 years of uninterrupted participation, he had to stop due to personal reasons, coming back soon to school and starting to teach about smartphones and participating in European research projects:

I came here to school for ICT lessons. I did not know [how they worked] and I was taught by those who were volunteers. After 5 years, I could not attend for one or two years due to personal reasons. Then I came here [to school] again and picked up the ICT courses and then, about 7 years or so ago, I started to be interested in smartphones and started to teach (...). I have participated in some European programs here [in the school], I have also collaborated on that (Federico).

Violeta remembers that she participated from the beginning, since the creation of the Dialogical Literary Gatherings (DLGs). She says that they went to literacy classes and, after that, they had the DLGs, reading and analysing poetry from the classic book *Gipsy Ballads*, by Federico Garcia Lorca. After that, she continued until today participating in the school, attending classes and DLGs:

“I have participated from the outset [of the school], since they [dialogical literary gatherings (DLG)] began. (...) By the time classes ended, at 7 p.m., DLG started, so I went there, where they took place. (...) The first book we read, which I remember well, was *Gypsy Ballads* and well, we analysed several poems... I continued [attending school], and I was going up, doing undergraduate lessons and graduate certificate classes. (...) I had to be one or two courses without attending school, but later, when I already graduated, I re-joined again and there I continued.” (Violeta)

The sense of community and the solidarity experienced in La Vermeda contribute to the sustainability of the school. Thus, participants keep on involving with different roles in the school resulting from the gratitude for all the solidarity experienced by them and the community awareness adopted. Violeta expresses that after being on a course of ceramics, she started to teach ceramics, because she felt a commitment: as she had learned for free, she should offer what she had, her knowledge, for other people in need who wanted too. In the case of Federico, he feels that the neighbourhood is linked to the school, and vice versa, and that the role of participants is to contribute and help to the community:

202 León-Jiménez - *This Brings you to Life*

“I graduated [taking lessons at the school] and then I started to enrol in crafts [at the school]. I went to a ceramics course, and then I started to teach ceramics: what I learned, then I taught it. So, you feel it like a commitment: you come to learn for free, so our obligation is also to contribute in return with something that people cannot afford.” (Violeta)

“I have already leafleted flyers for the school, that is, I move from here, to there... that is to say, I move around the neighbourhood, because what I want is the neighbourhood, because you see that there is a relationship with everything [referring to the link between the school and the neighbourhood](...). It is what we, the volunteers, do: what they taught us is what we teach now.” (Federico)

That solidarity and the communitarian lifestyle experienced in the centre has evolved to impacts achieved, from neighbourhood transformations to international prospect. According to participants, due to the communitarian attitudes, they have achieved great transformations in their environment. The first and most important one was the achievement of the physical space where the school is located, a civic centre: “This civic centre has been the neighbours’ struggle” (Sofia).

They explain how the communitarian proceeding has helped to gain the participation of more and more stakeholders in the school. In the first dialogue sequence, some participants tell the anecdote of the 15th anniversary of the school, and how they mobilise in order to receive supplies for the party celebration. In the second statement, it is Federico who tells another example of this communitarian way of action, referring to the material donated by a university for the school, such as furniture and computers:

P1: [Some years ago, when they celebrated a public holiday with a party] We went to the market, for the festivity, in order to ask for some chestnuts, when the season of chestnuts was.

P2: That happened in the 15th birthday of the school. We used to do a big party, there was no money to buy... so we wrote a letter addressed to the market headmaster, and she gave us all the chestnuts as a present, for the Saint Martin festivity, and lots of wine bottles!

P3: They brought so many bottles of wine that we had enough for two or three more parties [laughs].

Here it [functioning] is: ‘something from here, something from there...’ tables, computers, etc. have been donated from Pompeu Fabra [University]. Some girls [from the university and participating

RASP – Research on Ageing and Social Policy, 8(2) 203

at the school] told us: ‘computers and tables are for you if you come to collect them’... In other words, everyone collaborated... and is collaborating currently! (Federico)

The significance of community actions and procedures have had an impact beyond the school, the neighbourhood and the city. Continuously, the school takes part in European projects, seeking to provide useful evidence for the international scientific community. Thus, participants remember the participation in different programs with entities from other countries, as Federico, who states that the school has always intended to impact abroad, not merely act in its environment, but to take action internationally:

[In ICT] we participate on a project in which we communicate with Italy, with France and with England. (...) Things have always been done here with a focus on abroad. (...) It is not a school that always stays here, but it is a school that has always looked at that direction, doing things facing the outside, that is what we have intended to do...” (Federico)

Participation in those international programs supposes also an impact on participants’ learning. Violeta explains the moment in which the school participated as a partner in a European Project about DLG and the most representative for her was the fact that despite they were from different countries or social and cultural contexts, all of them expressed the same feelings:

“A very interesting one [participation in EU projects] (...) we read a book ourselves, and then there were some coordinators, there was [partners] from the Czech Republic... I think France and Denmark too. (...) All of us worked on the same book... so the important thing about this was that all the countries, even having a different culture and a different economy, basically we all thought the same thing (...), it means that the feelings are the same everywhere. It was a very nice gathering that we did.” (Violeta)

Emergence of Strong Relationships and Friendship

Within this framework of community actions and activities that take place at school, the emergence of feelings of friendship is clearly evidenced. From the beginning of the focus group, the participants greet each other cheerfully, want to sit together, make jokes, and during the course, as they share their

204 León-Jiménez - *This Brings you to Life*

experiences of improvement, everyone rejoices, congratulates and celebrates the other's achievements. They are experiencing lasting and deep friendships, as Violeta acknowledges from the very beginning, affirming that the bonds among the school participants are very tight: "Human relationships are very deep in this centre, it is so obvious" (Violeta).

In the development of dialogues and anecdotes of their experiences in the school, participants usually point out this importance of the tight social relationships experienced. Shared conceptions of the importance of these relationships have become the cornerstone of the school. Thus, they feel very close one another, they focus on human relationships as the most important, and this is the reason why they use the Three Musketeers' motto: "One for all and all for one". They even state that they have an implicit norm at the school, which is: unkind people and those who demonstrate a lack of solidarity, cannot continue at the school. In the dialogue line, they expressed it like that:

P1: Here, we are like peas in a pod, that is for sure.

P2: We have always been like peas in a pod, yes.

P3: Here, everyone is very kind, because who is not, cannot be here.

P1: We ourselves do be able to drive us out, if we are not "one for all and all for one".

P3: If they do not practise the ideology, which is to help us each other, and so on.

P4: Human relationships... That is what really matters at the end.

Along the discussion, participants laugh and celebrate that the fact that their passage through the school has developed friends in the whole neighbourhood. As they express, people who have participated in the school is renowned, so when they walk along the neighbourhood boulevard, they meet and are beloved by many people, to the extent that they avoid, as they joke, to frequent the common streets of the neighbourhood:

P1: Well, whoever has done something here at the school cannot walk down the street [laughs]. I no longer walk around Guipúzcoa street.

P2: You can't go out on the street quietly.

P3: I have a friend [from the school] and we together go out for a walk... and even we have to cover our faces too! [laughs].

P4: They are the human relations that we have here...

P5: My husband and I sometimes go for a walk and he says, "we are going down the other street, because here... even cats know you!" [laughs].

RASP – Research on Ageing and Social Policy, 8(2) 205

Thus, one of the elements that they stand out the most is the diverse nature of the friendships they develop in the school, pointing to intergenerational friendships, and with a diversity of groups. Violeta emphasises this fact underlining how her relationships and the solidarity experienced with young people in the school have developed tight links and feelings expressed through tokens of affection. In the same way, in the second statement Alejandra expresses the relationship emerged with a girl with some learning difficulties to whom she adapted teaching in order to make it more accessible, and how after many years, this girl still appreciates it and shows her with hugs whenever they meet:

“A very interesting thing I would like to point out: there is the stereotype, or the theory that young and old people do not understand each other. Well, I have shared many modules with young people, which has been great because each of us has helped each other in what we knew, and then you see them on the street... and when they see me... they hug me a lot!” (Violeta)

“A little young girl in a wheelchair came to me [to the classes where she taught], mother and daughter came. (...) I began to teach her in a different way (...) Now when she sees me on the street, she hugs me!” (Alejandra)

The power of the friendship developed in the school even supposed a reason to get involved, to keep going, and to keep learning. For Violeta, who lost her husband, the school supposed more than just meeting people, but to make friends, what have let her keep attending to the school. Alejandra also told how she and other participants who became friends keep doing DLGs despite the time did not suit to their availabilities, just because of the love they feel for each other and the “need” to be in touch constantly:

“I became a widow at the age of 51 and from there [didn’t stop participation in the school]. (...) I want to say that it is also a way of making friends (...) this is much more than just meet people” (Violeta).

“I coordinated a DLG from 3 to 5 p.m., and I have been for about 8 years. It [the timing] wasn’t good for the participants, neither for me, but as all of us loved each other very much we continued coming. (...) From 3 to 5 p.m. is a very bad time for everyone and even for me, but well, as we already had that tie... This is the truth.” (Alejandra).

206 León-Jiménez - *This Brings you to Life*

Impact on Health and Well-being. Impact on Life

After the life balance carried out throughout the focus group, where participants have made a complete review of their experience at school, the most personal evaluations emerge. According to the participants, the friendships and relationships undergone in the school have supposed a double impact on health: on the one side, in mental health through an improvement of their self-esteem, and on the other side, on physical health, as they explain in their stories.

The participation in the school, and the activities linked to it, supposes a space of recognition and empowerment that directly impact their personal satisfaction and self-confidence. Federico tells some anecdotes reflecting on how the enthusiasm of learning something you were not able to do before and to demonstrate that you can do it have improved their feeling of self-worth. He very pleased tells the episode about how surprised and amazed the project partners from other institutions are when they visit the school and see the senior people teaching. By the other hand, Gabriela expresses proudly the anecdote that she were invited to make a speech in the university telling her experience in the school, and after the speech, two full professors asked her very surprised if she really was illiterate, because she have worded pretty well:

“Enthusiasm. (...) That is what happens now with computing. It is said that we [seniors] are functionally illiterate. But when you discover that you can understand, that you can do it if you want... you discover how much you actually worth! (...) Once in an Erasmus from a European project in Germany, they were astonished to see that I could teach, and they asked me to do a class there, like the ones I do here [in the school]. In other words, people are not used to see a centre like this for older people who teach everything, a school like this... (...) some Japanese [partners] came [to visit the school] and was completely astonished, greatly surprised, uh! It is obvious, they entered a class, they saw me giving one [class], then they entered another [class], they saw another senior... they were astonished!”
(Federico)

“They invited me to give a lecture at the university (...) with two full professors, one on each side, and one of them, looking at me when I was speaking, asked me ‘and did you say that you don’t know how to read or write?’. I answered ‘no’. And he said ‘well, you have worded superbly’. The room was full to the brim” (Gabriela).

RASP – Research on Ageing and Social Policy, 8(2) 207

Participants acknowledge the usefulness of their engagement in the school. According to their statements, participants' contribution in the school has supposed a great help to many people, especially for people in need, feeling that they still have a lot to offer the community: "We have been very helpful for people with problems" (Gabriela); "And we have to contribute much more yet!" (Vicent).

Participants highlight that the friendship and relationships experienced in the school has supposed a very positive influence on their life in general, and on their health and well-being, in particular. They stress the fact that they have always tried to organize their personal trajectories in order to fully participate in the movement of the centre, because, as participants acknowledge, "this brings you to life!" (Violeta):

"I had my two children and my husband, too, but I managed in order to have time and being able to come to teach (I taught in the afternoon)... and I came here [the school] and felt much better than I am now [she cannot participate currently]. This wakes you up!" (Alejandra)

This consideration of participation and dedication to school as a cause of the feeling of fullness and life experienced leads them to share and invite other friends to become part, since it becomes experienced as a therapy in the face of loneliness. Federico, for instance, came to the school when he lost his wife, and it breathed life to him, so he recommended to his friends:

"When I became a widower (...) I came here [to school] and I surrendered here and that has breathed a lot of life to me... it has brought me a lot, a lot of life, and I meet many widows and widowers. (...) There is a lady, who has been a widow for six months and I recommend her 'go here, go there', why? Because it was very good for me ... and [also recommended] to a friend of mine who also became a widower a few months ago, because it was very good for me. That is, this is my therapy!" (Federico)

These "therapeutic" effects and the impact of the actions experienced through the friendship and relationships enjoyed in the school towards their quality of life transcend to the point of becoming known by the neighbourhood healthcare personnel, who recommend the participation in the school as a treatment for various problems, including emotional ones:

"Even the doctors [recommend the school]! Once I went to the doctor, I don't go much because I am in good health (...) and he explained to me that they often referred people with problems to school. (...) Many

208 León-Jiménez - *This Brings you to Life*

times, people go to the doctor... or because they feel alone, and they [doctors] often referred them to school to improve people's health" (Violeta).

Discussion

"A school where people dare to dream". This is the motto of the school, which illustrates the way of action of people who goes a step forward and makes possible that a learning community become a life community, a secure place where diversity coexists, and a friendship point of meeting. In the ceremony of the Gold Medal for Civic Merit (a maximum distinction granted by the city council to the school participants for the work and actions towards the community life) some participants expressed that "it is a welcoming atmosphere where friendship is easily created", "the school should be a little map of the world, I would love that what happens here was also outside" or "it [the school] struggle to improve people's lives, and I hope it will be this way forever". It is concluded that, when referring this school, two notions appear: a) the importance of social relationships and friendship in the school, and b) its influence on the improvement of people's lives and wellness. Thus, as it has been shown in the results section, the adoption of the Three Musketeers motto for describing their way of functioning, the solidarity as a rule, or to consider themselves as "peas in a pod", *inter alia*, evidence the quality of the relationships experienced and explain the impact reported in their health and well-being.

"The real friendship is like fluorescence; it shines better when everything has darkened" (Rabindranath Tagore). Participants in the study, which are retired and living the maturity stage (Erikson, 1982), implying a review of their lives and a balance of what really matters, can find in this school the option for experiencing healthy social relationships and a non-interest-based friendship, which may be both intergenerational or intercultural, without instrumental concerns. In the words of a participant: "Human relationships... that is what really matters at the end". Thus, participants have explained various arguments that reflects this clue, and how the end friendship experienced in the school has comforted and company them in their utterly complicated moments, such as widowhood.

"The soul forgets all the sufferings when the sadness is in company and has a friendship that comforts it" (William Shakespeare). The transcendent impact of the friendship experienced in the school is so significant that some doctors recommend their patients to involve in the school in order to overcome

RASP – Research on Ageing and Social Policy, 8(2) 209

loneliness, and for improving their health, as a participant stated. As it is shown, this school is sometimes considered like a therapy, not only for the participants' general well-being, but also because their self-perception improves, they say they feel worthwhile, and because this participation "breathes life to them", demonstrating what Aristotle (1999) asserted when he wrote that friendship is the most essential in life.

"Don't walk behind me, I may not lead. Don't walk in front of me, I may not follow. Just walk beside me and be my friend" (Albert Camus). Participants have shown to experience a sort of a perfect friendship, a friendship that do not search for status or self-centred positions, that belongs to good and equal people who wishes the best each other, being the feeling of friendship the end above all (Badhwar, 1993; Aristotle, 1999). These women and men have participated in the school with different roles. Some of them have been chair, vice-chair or administrator of the school, but no power comments, claims or positions have been evidenced; on the contrary, solidarity, dialogue, union and love are the premises they highlight in their narratives. The school operates driven by a dialogic leadership, a process where all the community members, through dialogue, develop and contribute to leadership practices, working together for the sake of the improvement of the whole school, their contexts and their lives (Redondo-Sama, 2015). Some examples of the transformations attained through this dialogic leadership in friendship is the achievement of the school building, but also their significant learning progresses, or the continuous participation in European research projects.

This research runs more elements to the already existing literature about elderly on overcoming loneliness, social isolation, poor social networks, and the risky consequences associated with it. It would be of interest to delve on how other communitarian environments have similar effects on this population; and provide further evidence on the positive impact of these dialogical and communitarian spaces in the development of end friendships in other stages of the life cycle.

Shakespeare, Tagore and Camus have given voice to the concluding remarks. These are just some of the classic authors that participants have read and met through the participation in the school and in the DLGs. Whether through the readings -where participants have the opportunity to approach universal and deep values and feelings-, or because of the ongoing involvement in the school -permeated by solidarity, the sense of community

210 León-Jiménez - *This Brings you to Life*

and strong bonds-, participants are having the opportunity to experience an *end -or perfect- friendship* beyond any kind of instrumental interest, which leads to an improvement of their lives, the sense of well-being and, in essence a better mental and physical health.

Notes

¹ The term “amistad sentimental” has been used in the Spanish version of the abstract as equivalent to “end friendship” concept, due to suitability reasons.

² Information extracted from the official websites of *Schools as Learning Communities* and *Latin-American Schools as Learning Communities (Natura)*. Comunidades de Aprendizaje, <https://comunidadesdeaprendizaje.net/> and Comunidade de Aprendizagem, <https://www.comunidadeaprendizagem.com/>, respectively.

³ Information extracted from La Verneda Learning Community website. Escola d’adults de la Verneda, <http://www.edaverneda.org/edaverneda8/es/>

⁴ Information extracted from *La Verneda Learning Community* website. More detailed information in Escola d’adults de la Verneda: Reconocimiento, <http://www.edaverneda.org/edaverneda8/es/node/17>; Escola d’adults de la Verneda: Què diuen de l’escola, <http://www.edaverneda.org/edaverneda8/es/node/155>; and Escola d’adults de la Verneda: Projectos europeos, <http://www.edaverneda.org/edaverneda8/es/node/58>

References

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Alberoni, F. (2006). *La amistad: aproximación a uno de los más antiguos vínculos humanos*. Gedisa.
- Anderson, A. R., & Fowers, B. J. (2020). An exploratory study of friendship characteristics and their relations with hedonic and eudaimonic well-being. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(1), 260-280. <https://doi.org/10.1177/0265407519861152>
- Aquinas, T. (2001). *Suma de teología*. Biblioteca de autores cristianos.
- Aristotle (1999). *Nicomachean Ethics*. Batoche Books.
- Aubert, A., Villarejo, B., Cabre, J., & Santos, T. (2016). La Verneda-Sant Martí Adult School: A Reference for Neighborhood Popular Education. *Teachers College Record*, 118(4).
- Badhwar, N. K. (Ed.). (1993). *Friendship: A philosophical reader*. Cornell University Press.

- Bagwell, C., Schmidt, M., Newcomb, A., & Bukowski, W. (2002). Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(91), 25. <https://doi.org/10.1002/cd.4>
- Barros-del Rio, M. A., Álvarez, P., & Molina-Roldán, S. (2020). Implementing Dialogic Gatherings in TESOL teacher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1737075>
- Benetatos, S. (2013). Aristotle's Notion of Friendship. In D. Caluori (Ed.) *Thinking about Friendship: Historical and Contemporary Philosophical Perspectives* (pp. 11-29). Palgrave Macmillan.
- Bobik, J. (1986). Aquinas on communicatio, the foundation of friendship and caritas. *The Modern Schoolman*, 64(1), 1-18. <https://doi.org/10.5840/schoolman19866411>
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of interpersonal violence*, 20(6), 701-712. <https://doi.org/10.1177/0886260504272897>
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217–231). The Guilford Press.
- Burgués, A. (2015). Learning in school for tomorrow jobs. *Intangible Capital*, 11(3), 458-484. <https://doi.org/10.3926/ic.656>
- Cicero, M. T., & Powell, J. G. F. (1990). *On friendship: The dream of Scipio*. Liverpool University Press, Aris & Phillips.
- Cornwell, E. Y., & Waite, L. J. (2009). Social disconnectedness, perceived isolation, and health among older adults. *Journal of health and social behavior*, 50(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/002214650905000103>
- Dishion, T., Poulin, F., & Burraston, B. (2001). Peer Group Dynamics Associated with Iatrogenic Effects in Group Interventions with High-Risk Young Adolescents. In D. W. Nangle & C. A. Erdley. *The role of friendship in psychological adjustment* (pp. 79-92). Jossey-Bass Publishers
- Djukanović, I., Sorjonen, K., & Peterson, U. (2015). Association between depressive symptoms and age, sex, loneliness and treatment among

212 León-Jiménez - *This Brings you to Life*

- older people in Sweden. *Aging & mental health*, 19(6), 560-568.
<https://doi.org/10.1080/13607863.2014.962001>
- Elboj, C. E., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Graó.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. WW Norton & Company.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed (extended version)*. WW Norton & Company.
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Folgueiras, P. (2011). Las comunidades de aprendizaje: la escuela de adultos de la Verneda. Una experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 18, 251-267. Portal de revistas electrónicas de la UAM,
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1995>
- Fortenbaugh, W. W. (1975). Aristotle's analysis of friendship: Function and analogy, resemblance, and focal meaning. *Phronesis*, 20(1), 51-62.
<https://doi.org/10.1163/156852875X00157>
- Gerino, E., Rollè, L., Sechi, C., & Brustia, P. (2017). Loneliness, resilience, mental health, and quality of life in old age: A structural equation model. *Frontiers in psychology*, 8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02003>
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Gómez, G., Siles, G., & Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57.
- Jones, L. G. (1987). The Theological Transformation of Aristotelian Friendship in the Thought of St. Thomas Aquinas. *The New Scholasticism*, 61(4), 373-399.
<https://doi.org/10.5840/newscholas19876141>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>

RASP – Research on Ageing and Social Policy, 8(2) 213

- Lane, R. E. (2000). *The loss of happiness in market democracies*. Yale University Press.
- Leibowitz, U. D. (2018). What is Friendship? *Disputatio*, 10(49), 97–117. <https://doi.org/10.2478/disp-2018-0008>
- McCall, G., McCall, M. M., Denzin, N. K., Suttles, G. D. & Kurth, S. B. (2017). *Friendship as a Social Institution*. Routledge.
- Mollenkopf, H., Marcellini, F., Ruoppila, I., Flaschenträger, P., Gagliardi, C., & Spazzafumo, L. (1997). Outdoor mobility and social relationships of elderly people. *Archives of gerontology and geriatrics*, 24(3), 295-310. [https://doi.org/10.1016/S0167-4943\(97\)00781-4](https://doi.org/10.1016/S0167-4943(97)00781-4)
- Ney, P. (2006). Charity as the Perfection of Natural Friendship in Aquinas' Summa Theologiae. *LURJ*. Lethbridge Undergraduate Research Journal, <https://lurj.org/issues/volume-1-number-1/aquinas>
- Puigvert, L., Christou, M. & Holford, J. (2012) Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue, *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513-526. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.733341>
- Putnam, R. D. (2001). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Ist. Simon & Schuster.
- Racionero, S. (2018). Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. *Revista de Fomento Social*, 73(289). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220963>
- Redondo-Sama, G. (2015). Dialogic leadership in learning communities. *Intangible Capital*, 11(3), 437-457. <https://doi.org/10.3926/ic.651>
- Reisman, J. M. (1979). *Anatomy of friendship*. Ardent Media, Irvington Publishers.
- Ríos, O., Herrero, C., & Rodríguez, H. (2013). From access to education: The revolutionary transformation of schools as learning communities. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 239-253. <https://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.239>
- Rodriguez-Laso, A., Zunzunegui, M. V., & Otero, A. (2007). The effect of social relationships on survival in elderly residents of a Southern European community: a cohort study. *BMC geriatrics*, 7(1), 19. <https://doi.org/10.1186/1471-2318-7-19>
- Sabin, E. P. (1993). Social relationships and mortality among the elderly. *Journal of Applied Gerontology*, 12(1), 44-60. <https://doi.org/10.1177/073346489301200105>

214 León-Jiménez - *This Brings you to Life*

- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard educational review*, 69(3), 320-335. Harvard Education Publishing Group. https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-69-issue-3/herarticle/_157
- Schwartz, D. (2007). *Aquinas on friendship*. Oxford University Press.
- Serrano, M. A., Mirceva, J., & Larena, R. (2010). Dialogic imagination in literacy development. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 191-205. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.820>
- Shushok Jr, F. (2008). Learning friendship: The “indispensable basis of a good society”. *About Campus*, 13(3), 19-26. <https://10.1002/abc.254>
- Soler, M. (2015). Biographies of “Invisible” People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839–842. <https://doi.org/10.1177/1077800415614032>
- Stephoe, A., Shankar, A., Demakakos, P., & Wardle, J. (2013). Social isolation, loneliness, and all-cause mortality in older men and women. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(15), 5797–5801. <https://doi.org/10.1073/pnas.1219686110>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 443–466). Sage Publication.
- Stern-Gillet, S. (1995). *Aristotle's philosophy of friendship*. State University of New York Press.
- Tabak, B. A., Mccullough, M. E., Luna, L. R., Bono, G., & Berry, J. W. (2012). Conciliatory Gestures Facilitate Forgiveness and Feelings of Friendship by Making Transgressors Appear More Agreeable. *Journal of personality*, 80(2), 503-536. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00728.x>
- Thomas, L. (1987). Friendship. *Synthese*, 72(2), 217-236. <https://doi.org/10.1007/BF00413639>
- Thomas, L. (2013). The Character of Friendship. In D. Caluori (Ed.), *Thinking about Friendship: Historical and Contemporary Philosophical Perspectives* (pp. 30-44). Palgrave Macmillan.
- Thomson, D. M. H., & Crocker, C. (2013). A data-driven classification of feelings. *Food Quality and Preference*, 27(2), 137–152. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2012.09.002>

RASP – Research on Ageing and Social Policy, 8(2) 215

- Vaillant, G. E. (2003). *Aging well: Surprising guideposts to a happier life from the landmark study of adult development*. Little, Brown.
- Valls, R., & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 11-15.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419180001>
- Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 568–585). The Guilford Press.
- White, R. (1999). Friendship: Ancient and modern. *International Philosophical Quarterly*, 39(1), 19-34.
<https://doi.org/10.5840/ipq199939163>
- Wilhelmson, K., Andersson, C., Waern, M., & Allebeck, P. (2005). Elderly people's perspectives on quality of life. *Ageing & Society*, 25(4), 585-600. <https://doi.org/10.1017/S0144686X05003454>
- Zamora, J. M. (Ed.) (2009). *La Amistad en la Filosofía Antigua*. UAM Ediciones.

Susana León-Jiménez is a FPU research and teaching fellow from the Spanish Government at the Department of Sociology, Faculty of Economics and Business of the University of Barcelona. <https://orcid.org/0000-0001-8587-7028>

Contact Address: Avda. Diagonal, 690-696 08034 Barcelona
Tel. +34 93 40 21801

CAPÍTULO 5

Bienestar infantil en tiempos de confinamiento: el impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas transferidas a los hogares

Presentación

El colofón de esta tesis doctoral lo representa el artículo que en este capítulo se presenta, y que ha recogido los hallazgos del trabajo de campo realizado durante el primer periodo declarado como estado de alarma a consecuencia del estallido de la pandemia ocasionada por COVID-19.

El confinamiento domiciliario absoluto ha abierto muchos interrogantes, siendo uno de los más relevantes cómo lograr el bienestar infantil en un momento insólito de incerteza e incertidumbre y de aislamiento social, donde el espacio de aprendizaje se traslada al entorno virtual con las limitaciones asociadas. Para abordar esta pregunta, se contactó con seis escuelas, Comunidades de Aprendizaje, que habían trasladado las AAEs al espacio virtual a partir del proyecto Open Doors Schools (Roca et al., 2020), y que ya contaban con una trayectoria de implementación de estas actuaciones en el colegio, antes del confinamiento. Buscando la diversidad, entre estos centros, se contó con la participación de escuelas de primaria, de secundaria y de educación especial, que dieron voz a partir de entrevistas, grupos de discusión y relatos de vida comunicativos, a familiares, profesorado y alumnado.

La forma en la que se responde a situaciones de crisis global puede tener efectos duraderos, especialmente en el alumnado más vulnerable, precisamente más sensible a eventos traumáticos, y consecuencias negativas muy diversas en su bienestar físico y mental. En esta nueva realidad, de pandemia mundial, atender al bienestar infantil resulta crucial, teniendo la escuela un papel decisivo como contexto de relaciones interpersonales y aprendizaje, lo que ha situado el foco en acciones educativas que abran puertas en los hogares para ofrecer esos espacios seguros, de educación de calidad e interacciones de apoyo, profundizando en el papel de las AEEs transferidas al entorno *online*.

Las Tertulias Literarias Dialógicas, como una de las AEEs más extendidas globalmente y con beneficios, tanto académicos como sociales, ampliamente demostrados, se han situado en el centro de la investigación, ahora implementadas telemáticamente, para analizar su impacto en el bienestar subjetivo, en cuanto a las dimensiones social, psicológica y emocional de sus participantes. Los resultados del estudio han demostrado acuerdo en el potencial positivo que están ejerciendo las tertulias en estas diferentes dimensiones del bienestar infantil a la diversidad de alumnado, pero especialmente a aquel más vulnerable, y cómo incluso se han visto avances en dicho bienestar respecto a la situación de normalidad, previa al confinamiento.

Entre estas mejoras, se descubre un aumento del aprendizaje instrumental y la participación, entre otros, desde el indicador educativo; el sentimiento de seguridad, la comunicación y las relaciones de calidad, desde el indicador social; el expresar y compartir sentimientos profundos, tanto positivos, como negativos, en torno a la nueva situación, estrechando lazos de amistad, incluso con el profesorado, y el aumento de la empatía, la autoconfianza, la motivación, la autoestima, la amistad y el sentimiento de felicidad, atendiendo al indicador emocional. Asimismo, el estudio ha evidenciado cómo ha tenido lugar un patente impacto en los hogares, propiciándose un vínculo más estrecho entre el alumnado y sus familiares, mejores diálogos y más diversión, así como, de manera simbiótica y recíproca, la implicación de las familias ha ayudado en gran medida a que se dé una participación educativa más exitosa y un mejor desarrollo y aprendizaje, especialmente en el alumnado con necesidades educativas especiales.

Con este estudio se ha podido aportar conocimiento para responder a dos de los objetivos específicos que dan sentido a esta tesis doctoral. De una parte, **descubrir cómo se ha promovido un espacio inclusivo, de apoyo y de seguridad en el marco de las interacciones de calidad y amistad, y otros sentimientos compartidos que han acontecido en estas Comunidades de Aprendizaje**, a partir de las Tertulias Literarias

Dialógicas, en una situación extrema, y desde los hogares. De otra, se ha buscado **explorar el alcance de su impacto en el desarrollo emocional y el bienestar de sus participantes**, en este caso, no solo del alumnado, sino también de sus familias.

Este tercer manuscrito que conforma la tesis doctoral, titulado *Child Well-Being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes* ha sido publicado en coautoría con Laura Ruíz, Esther Roca y Mimar Ramis en la revista *Frontiers in Psychology*, de la editorial *Frontiers*. De acceso abierto y multidisciplinar, esta revista se presenta como la más grande en su campo, publicando estudios propios de las ciencias psicológicas para la difusión de conocimiento científico de calidad e impacto. Los artículos publicados en esta revista han sido rigurosamente revisados por pares, a través de un foro de revisión colaborativo e interactivo que ofrece la oportunidad de poner en diálogo a las personas revisoras con las autoras. En cuanto a su indexación, *Frontiers in psychology* aparece indexada en Journal Citation Reports, en segundo cuartil, mientras que en SCImago Journal Rank ocupa el primer cuartil. Además, se encuentra en el percentil 73 en SCOPUS, en General Psychology. Otras bases de datos en las que podemos encontrar esta revista son PsycINFO; PubMed Central (PMC), Google Scholar, DOAJ, CrossRef, Semantic Scholar, CLOCKSS, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, OpenAIRE i Zetoc.



Child Well-Being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes

Laura Ruiz-Eugenio¹, Esther Roca-Campos^{2*}, Susana León-Jiménez³ and Mimar Ramis-Salas³

¹ Department of Theory and History of Education, University of Barcelona, Barcelona, Spain, ² Department of Comparative Education and Education History, University of Valencia, Valencia, Spain, ³ Department of Sociology, Faculty of Economics and Business, University of Barcelona, Barcelona, Spain

OPEN ACCESS

Edited by:

Sally Wai Chi Chan,
The University of Newcastle, Australia

Reviewed by:

Carmen Elboj Saso,
University of Zaragoza, Spain
Carme Garcia-Yeste,
University of Rovira i Virgili, Spain

*Correspondence:

Esther Roca-Campos
esther.roca@uv.es

Specialty section:

This article was submitted to
Health Psychology,
a section of the journal
Frontiers in Psychology

Received: 29 May 2020

Accepted: 14 September 2020

Published: 30 October 2020

Citation:

Ruiz-Eugenio L, Roca-Campos E,
León-Jiménez S and Ramis-Salas M
(2020) Child Well-Being in Times
of Confinement: The Impact
of Dialogic Literary Gatherings
Transferred to Homes.
Front. Psychol. 11:567449.
doi: 10.3389/fpsyg.2020.567449

The COVID-19 pandemic has created an unexpected situation that has forced people to find educational alternatives to support learning and ensure child well-being. The need for practices that “open doors” at home as a way to promote a quality education and to foster an environment of supportive relationships and a sense of community, has led to the in-depth analysis of successful educational actions, particularly the Dialogic Literary Gatherings (DLGs). The aim of this article is to show how the transference of DLGs to the home environment has had an impact on child subjective well-being in times of confinement, promoting a safe and supportive environment for learning, interacting, coexisting and on emotional development at different educational stages, especially for the most vulnerable children. Data collection consisted of a focus group of 10 teachers, 6 semi-structured interviews addressed to families and 6 life stories of students, from 4 primary education centers, 1 high school, and 1 Special Education School. Communicative methodology structured the two-level data analysis, for studying both the elements provided by online DLGs that favor and achieve child well-being, and the elements that may hinder those achievements. The results confirm that DLGs have had a notorious impact on children’s and their families’ well-being. Considering the findings in the development of educational public policies and the possibility of extending “open doors actions” as an option for future learning environments beyond the confinement situation is contemplated. Future research on how these spaces can have an impact on child well-being in upcoming contexts of the new normal in the education domain will be of interest.

Keywords: coronavirus, successful educational actions, childhood, well-being, quality relationships

INTRODUCTION

The COVID-19 pandemic crisis has created an unexpected situation that has forced people to interrupt everyday activity to avoid the disease transmission, with schools closing as an emergency action (Enserink and Kupferschmidt, 2020; Wang et al., 2020). The way in which the outbreak is tackled may imply critical long-term effects (Gates, 2020), what is required is the implementation

of successful procedures to reduce to the extent of any possible undesirable effects, especially for the most vulnerable children (Brooks et al., 2020). In this context, the need to give continuity to teaching and learning, despite school suspension, through online education (Zhang et al., 2020), and to rapidly find educational alternatives for supporting this learning and ensuring child well-being has become an urgent necessity. Children are more vulnerable than adults in the face of traumatic situations and their impact on their daily routines (Bartlett et al., 2020). The quickly evolving new situation exposes children to conversations, constant media information, anxiety-inducing environments and changes and continuous adjustments to their routines as a result of the outbreak (Dalton et al., 2020). The global situation in general, and the prolonged home confinement, the social distancing and the school closures in particular, are having particular negative consequences on children's mental and physical health, interfering with their sense of security, structure or predictability (Bartlett et al., 2020; Wang et al., 2020), both in the short and long term, which cannot be neglected (Dalton et al., 2020). Regarding the mental effects, a psychological impact on anxiety, fear, boredom or frustration, *inter alia* (Brooks et al., 2020) has been reported, as well as trauma both for children and their families (Sprang and Silman, 2013). This situation can become a vicious circle, as the subsequent social-emotional and behavioral disorders may also contribute to more adverse results on health such as cardiovascular diseases, excessive weight gain, poor quality of life (Perrin et al., 2016), and a risk for future mental illnesses and cognitive development (Decosimo et al., 2019). These health consequences become more significant and persistent when we talk about vulnerable children with previous trauma or preceding physical, mental, or developmental disorders, as well as those with problems within the family (Bartlett et al., 2020). The lack of interactions with friends and outdoor activities (Wang et al., 2020), the absence of personal space at home, or the family's financial problems, are among other factors affecting child well-being in confinement, which have a challenging impact on youth and child well-being (Brooks et al., 2020). But despite the contingencies caused by this outbreak, especially on education around the world, this interruption is also providing new opportunities to find and discover transformative and stimulating practices, where the whole community—families and teachers—with the support of institutions and administrations, meet and reinvent education for the sake of the continuation of learning (Dryden-Peterson, 2020).

Organizations like the World Health Organization–UNICEF–Lancet Commission agree that children must be placed at the center of the Sustainable Development Goals (Clark et al., 2020), an idea that becomes imperative in the new situation. The Children's Bureau of the U.S. Department of Health and Human Services, through the Child Welfare Information Gateway, puts the focus on family support and engagement and community-based practices to ensure children's safety and well-being (Child Welfare Information Gateway, 2020). Those activities and the resources developed for promoting healthy behaviors in children should take under consideration some preconditions, such as protecting children in the face of online exposure, considering minimal equipment and small spaces,

and guaranteeing opportunities for family-child interactions (Guan et al., 2020).

Child well-being is imperative in the current situation, in the wider present, and in the future as it will influence and predict forthcoming outcomes as adults (Lansford et al., 2019). The literature on child well-being is large and keeps on expanding, and therefore several and different definitions and indicators can be found, what makes the research review and the choice for a definition more complex (Pollard and Lee, 2003; Statham and Chase, 2010). From science, research projects, governments, institutions, organizations such as OECD or UNICEF and committees of the European Union or the United States, *inter alia*, there have been different attempts to create a system of indicators for measuring child well-being. Nevertheless, more work and attention on this is needed (Moore, 2020). In order to understand the concept, a multidimensional notion of child well-being definition seems the most suitable to approach a holistic reality incorporating physical, mental and social aspects of the person (Statham and Chase, 2010), influenced by the interactions with family, peers, the community, but also by policies and programs (Lansford et al., 2019). Different studies provide their classifications of child well-being domains, but many of them coincide to focus on cognitive, physical, psychological, educational, social or behavioral domains to define and measure the feeling of wellness in children (Pollard and Lee, 2003; Bradshaw and Richardson, 2009; Lansford et al., 2019). The latest tendencies in measuring child well-being have gradually evolved into engaging children in defining their perception and interpretation of well-being, what emphasizes the importance of subjective well-being in studies (Statham and Chase, 2010) and the consideration of a communicative perspective of research through the inclusion of the participants' voices (Flecha, 2000; Puigvert et al., 2012). This study will focus on the latter, paying special attention to the subjective well-being dimension as the sense of happiness or life satisfaction (Dinisman and Ben-Arieh, 2016), where the supportive interpersonal relationships constitute one of the main predictors (Diener et al., 2018). It will also measure it from a communicative perspective, considering the participants' view through the voices of families and teachers, but mainly focusing on students.

The role of schools in child well-being is decisive for its educational and psychological aid (Wang et al., 2020). Broader environments or connection to community settings have a major role in overcoming childhood adversities and in resilience (Bartlett et al., 2020). Health depends on the contexts that nurture both physical and mental wellbeing, and healthy environments go beyond the home, including the community or the school, implying stable relationships and interactions or the development of learnings and skills through education, among others (Center on the Developing Child, and Harvard University, 2014).

Thus, the need for actions that "open schools' doors" at home to promote a quality education and to foster an environment of supportive relationships and a sense of community, reinforcing child development and mental health (Roca, 2020) and improving the social, emotional and academic dimensions has led to the in depth analysis of the implementation of successful educational actions (Flecha, 2015) in confinement through virtual

means. Thus, some schools have started to implement *Open Doors Actions*: actions that emerge from new developments and from the transference of identified evidence-based strategies, aimed at educational communities, families, teachers and mainly students, that traditionally have created a safe and friendly environment for improving learning and coexistence in schools, and which are now brought through a virtual medium to home spaces. These actions for training, sharing and exchanging are forming a response to the challenge of maintaining caring, rich, and supportive interactions among peers and their educational communities. Evidence reported from eight schools has shown a positive impact on the emotional and cognitive development of children in confinement (Roca et al., 2020).

Among these evidence-based actions, one of the most extended practices are the Dialogic Literary Gatherings (DLGs), globally implemented in more than 3000 schools and centers around the world (Lopez de Aguilera, 2019). DLGs are dialogic spaces for educational purposes where participants—children and/or adults—involving egalitarian dialogs around classical readings of the universal literature, and where all of them have the same opportunities to speak without hierarchies, and creating in interaction new meanings about the text discussed (Flecha, 2000; García-Carrión et al., 2020). In them, participants delve into universal values, issues and feelings of concern that humankind has experienced since ancient times through the discussion of complex and rich works, finding meanings and reflecting on them upon the participants' own experiences and building new interpretations all together. The functioning is as follows: all students read alone, at home or at school, a previously decided piece of text from the book being read, which can be a faithful and high-quality adapted version of the original classic work. They choose a paragraph and note down the reasons that led them to select it. Along the DLG session, the students who wish to share their chosen paragraph as well as their reasons, and all the students start a debate or discussion on the raised idea, with the aim being to reflect on and to share and build meanings according to the participants' experiences (Flecha, 2009; Lopez de Aguilera, 2019). The egalitarian dialogue (Serrano et al., 2010); the diversity of voices to enrich interpretations and debate (Flecha, 2009); or the fact of grounding the contributions on arguments instead on of power claims (Oliver and Gatt, 2010) are crucial premises according to the dialogic learning principles (Aubert et al., 2008) executed when implementing DLGs.

Benefits of the DLGs have been shown in a wide range of contexts (Soler, 2015), and their impact can be found in different areas. In the academic field, the children involved have shown a boost in the school-relevant language, literacy skills (Lopez de Aguilera, 2019), reading skills, vocabulary acquisition, communicative skills (de Botton et al., 2014) and an increase of students talk ratio and quality participation through reasoning and argumentation (García-Carrión et al., 2020). Additionally, DLGs have nurtured transformations from a personal to a social and contextual level (Serrano et al., 2010), improving students' and their families' confidence and motivation for learning, as well as fostering community-school links, and transforming child-parents' interactions at home, with the discussion on classical works becoming part of their routine (de Botton et al., 2014).

Evidence is provided about their effectiveness at all stages of life and in every context where they are implemented in all their diversity: from rural communities, to extremely disadvantaged backgrounds, high-complexity schools, special education centers, children's residential care institutions, adults educational centers or prisons (Pulido-Rodríguez et al., 2015; Alvarez et al., 2016; García-Yeste et al., 2017; Garcia et al., 2018; Rodrigues and Marini, 2018; Duque et al., 2020), to mention a few examples. The implementation of DLGs in said settings has been conducted on-site until confinement, but since the pandemic situation, the schools participating in the study are developing these meetings online, through a video conference platform, providing an opportunity for social contact during lockdown. The moderator continues to play a very important role both for maintaining a warm environment that encourages participation and for promoting dialogic principles. This study explores DLGs as an evidence-based action replicable in any educational on-site environments, which has been incorporated to European recommendations and public policies (Gómez et al., 2010; European Commission, 2011) and is now being transferred to online spaces. In this new situation, and considering all its benefits, this study seeks to explore two core issues: the extent to which the transference of DLGs to homes through online means can have a positive impact on child well-being in these times of confinement on the one hand, and how this learning action can promote a safe and supportive environment for learning, and how it can interact and coexist in different education stages, especially for the most vulnerable children. This is necessary not only to respond to the challenges of the current pandemic, but also for meeting future demands regarding the protection of child well-being and health (Shonkoff and Williams, 2020). In the framework of this study, the analysis has focused on the measurable areas of child well-being, focusing on prosocial behavior; positive relationships with family, peers and other adults as teachers; and academic performance, covering the behavioral, psychological, social and cognitive domains (Lansford et al., 2019).

MATERIALS AND METHODS

Little agreement is found in the literature when the best way to measure child well-being is discussed as diverse approaches are developed: from objective measures with assessments, records, tests, rates or statistics, to subjective measurements through interviews or scales, finding more subjective measures on literature than objective ones (Pollard and Lee, 2003). To this end, a communicative approach is used, through the joint construction of knowledge between researchers and research participants, what enables a better understanding of the improvements generated in the well-being of children due to the implementation of the DLGs in confinement times (Puigvert et al., 2012). The six DLGs, object of analysis, were already implemented in the participating schools before confinement and have been developed online through a video conference platform during confinement. Communicative methodology recovers the voices and views of the different educational

TABLE 1 | Participating schools' data.

School	Size (students)	Teaching staff (number)	+30% risk	Years DLG	Weeks ODA DLG	Times a week
PS1	260	24		7	9	1
PS2	410	35		5	8	1
PS3	462	33		7	7	1
PS4	540	40	X	8	5	1
SS1	800	80	X	3	11	1
ES1	197	54	X	5	5	1

agents- families, teachers and students themselves, for generating profound analysis with the aim of building useful knowledge for affording child well-being at present, as well as in future crises (Gómez et al., 2019).

Research Site

The schools participating in the study are part of a sub-net of SaLeaCom school (Rodríguez and Marini, 2018), in the neighboring territories of the Valencia and Murcia regions in Spain. These schools are part of the *Open Doors Schools* (Roca et al., 2020) project that started on March 18, 2020, to foster learning and supportive relationships, as well as a safe environment for childhood. This research has been conducted with schools that had already implemented traditional DLGs in person, although this is not a requirement for implementing online DLGs, and neither is the prerequisite of having had families participating before in the face-to-face format. Among all the schools, those that had already been implementing the online DLGs for at least 3 weeks were chosen. All the schools participating in this study ensured access to technology for all their students before starting the implementation of DLGs.

All the participating schools are public ones. The participating schools are diverse and heterogeneous: there are 4 primary education schools (PS), a special education center (ES) and a high school (SS). See **Table 1** for more detailed data on the characteristics of the participating schools.

Participants

With the aim of exploring the transference of DLGs to homes, the data reported in this study includes two communicative focus groups with teachers of the six schools, six semi-structured interviews with relatives and six communicative life stories with students, from the six schools, counting on: (a) one or two teachers per school in the focus group, a total of ten teachers; (b) one relative (mother or father) per school, a total of six, and (c) one child per school, a total of six, too. Three of the schools receive more than 30% of students in situation of vulnerability, including students with special needs and others at risk of social exclusion. **Table 2** shows the details regarding the participants' profiles and the data collection technique (fully explained in subsection "Data Collection and Techniques") employed to gather the information (see **Table 2**).

Ethics

All participants (teachers, families, and students) agreed to provide researchers with relevant data for the purpose of the

study. Prior to data collection, they were informed of the nature of the investigation and informed written consent was obtained. In the case of minors, the informed consent of their parents or guardians was collected. All participants were informed that their participation was anonymous and voluntary, and that the data would be treated confidentially and used only for research purposes. The study respects the ethical guidelines of the European Commission (European Commission, 2013) and was approved by the Ethics Board of the Community of Researchers in Excellence for All (CREA)¹.

In order to ensure anonymity, a code was assigned to each participant and school. For participants, the first letter corresponds to their educational profile: T (teacher), P (school principal) and C (school counselor), and the second letter corresponds to the stage or kind of school where they are enrolled: P (Primary school), S (Secondary school), or E (Special Education center). Finally, a correlative number is indicated. For schools, the coding is similar: PS (Primary School), SS (Secondary School) and ES (Special Education School), adding a correlative number for schools with the same profile.

Data Collection and Techniques

Due to the confinement situation, the fieldwork was carried out in an online format between May 2 and May 24, 2020, after more than 3 weeks of implementing virtual DLGs usually for 1 h a week. The data collection was carried out through virtual means. A script was planned for the evidence collection, including questions about different blocks of contents: (a) exploration about the concerns and observations about the implementation of DLGs at schools and now at home, (b) the influence of the implementation of DLGs on well-being, and (c) new opportunities emanated from the transference of DLGs to

¹The Ethics Board was composed by: Dr. Marta Soler (president), who has expertise in the evaluation of projects from the European Framework Programme of Research of the European Union, and of European projects in the area of ethics; Dr. Teresa Sordé, with expertise in the evaluation of projects from the European Framework Programme of Research and researcher in the area of Roma studies; Dr. Patricia Melgar, founding member of the Catalan Platform against gender violence, and researcher in the area of gender and gender violence; Dr. Sandra Racionero, former secretary and member of the Ethics Board at Loyola University Andalusia (2016–2018), and review panel member for COST action proposals in the area of health; Dr. Cristina Pulido, expert in data protection policies and child protection in research and communication and researcher in communication studies; Dr. Oriol Rios, founding member of the "Men in Dialogue" association, researcher in the area of masculinities, as well as editor of "Masculinities and Social Change," a journal indexed in WoS and Scopus; and Dr. Esther Oliver, who has expertise in the evaluation of projects from the European Framework Programme of Research and is researcher in the area of gender violence.

TABLE 2 | Participants' profiles in each data collection technique.

Profile	Age	School	School level	Time in the school (years)	Time participating in traditional DLGs in this school (years)	CFG	Int	LS
PP1	41–45	PS1	2° PS	11	8	X		
TP2	41–45	PS2	6° PS	5	5	X		
TP2'	31–35	PS2	2° PS	2	2	X		
TP3	41–45	PS3	5° PS	2	2	X		
TP3'	51–55	PS3	4° PS	1	1	X		
TP4	41–45	PS4	3° PS	2	2	X		
TS1	46–50	SS1	1° baccalaureate	9	3	X		
CS1	46–50	SS1	1° baccalaureate	11	3	X		
TE1	31–35	ES1	Primary	8	5	X		
TE1'	31–35	ES1	Primary	5	5	X		
FP1	46–50	PS1	2° PS	7	7		X	
FP2	51–55	PS2	6° PS	10	2		X	
FP3	41–45	PS3	5° PS	7	1		X	
FP3'	41–45	PS3	5° PS	7	1		X	
FP4	51–55	PS4	3° PS	15	6		X	
FS1	41–45	SS1	1° baccalaureate	5	1		X	
FE1	41–45	ES1	Primary	5	5		X	
SP1	6–10	PS1	2° PS	5	5			X
SP2	11–15	PS2	6° PS	4	2			X
SP3	6–10	PS3	5° PS	8	6			X
SP4	6–10	PS4	3° PS	6	3			X
SS1	16–18	SS1	1° baccalaureate	6	1			X

virtual spaces. The focus group, as well as the interviews and the life stories were audio-recorded and transcribed.

Communicative Focus Groups (CFGs)

Two CFG sessions were held. The objective of CFGs was to develop a shared analysis of the situation under study. The first CFG was carried out with one representative per school, in which the objectives of the study were validated, the dimensions of the impact on child well-being were discussed, and consensus was established around the collection of information to analyze the impact. The second CFG was carried out with 10 teachers from the 6 schools participating in the study. It analyzed how DLGs were being recreated in each of the schools and in the diversity of educational stages. Later, an in-depth analysis was done exploring the aspects of child well-being that were being more susceptible to improvement thanks to the DLGs. The CFG is a moment of analysis that enables the dialogic construction of scientific knowledge by creating bridges between scientific evidence, the object of research, and educational practices (Aubert et al., 2011). In these spaces, not only are the results identified, but the participating people discover improvements to introduce in their DLGs through dialogue with other teachers.

Interviews With a Communicative Approach (Int)

Six semi-structured interviews with a communicative approach were carried out with six mothers, one from each participating school. The objective of the interviews was to analyze how families appreciated the performance of DLGs in confinement, their impact on the well-being of their daughters and sons, and the extent to which they were a space of prevention and care for boys and girls. Families were able to relate details about

how their children prepared for the DLGs, how they saw them before and after participating in them and the extent to which DLGs became part of their children's lives, and also of other family members' lives.

Life History (LH)

Six short life stories were carried out with six students, one for each participating school, five for the primary education stage, one for special education and one for the secondary education stage. The objective of carrying out life histories over a short period of time is to dialogically reconstruct the reality lived by the student, giving voice to their thoughts, feelings and analysis. A cooperative process of understanding their experiences in DLGs was aimed at caring for and improving their well-being and that of their peers.

Data Analysis

The six DLGs under study were analyzed together to understand how they contributed to the improvement of children's subjective well-being in the diversity of educational stages, contexts and characteristics of the students. Taking into account the challenges that confinement has posed for children and their families and the possible consequences for their later development (Decosimo et al., 2019; Dryden-Peterson, 2020; Wang et al., 2020), this study addresses the impact of DLGs, taking as a reference, indicators related to child well-being from a subjective perspective, such as (1) the educational dimension (the developments and improvements achieved in instrumental learning and cognitive development), (2) the social dimension (considering the relationships and interactions of quality, and

the improvements achieved in social cohesion), and (3) the emotional dimension (feelings and affective development), as well as the (4) impact related to home and families, and (5) the barriers that have been identified to hinder those achievements and future perspectives.

RESULTS

The analysis shed light on indicators of child well-being where it is shown, from a subjective dimension counting on participants from the communities, how the DLGs online have impacted the children's feelings of wellness and even their feelings toward home and families in confinement times. This study also takes into account the barriers and challenges of the new implementation of this action, so besides proposing all the transformative dimensions, an account on the barriers is also reflected. Thus, the "Results" section is divided on the transformative conditions according to child well-being dimensions, (a) educational; (b) social; (c) emotional factors, or (d) the impact on families as well as (c) the challenges emerged in this novel situation and future prospects, according to participants' experience.

Learning, Cognition and Performance: The Educational Indicator

The schools participating in this study implement DLGs once a week for 1 or 2 h during the pandemic. More and more students have joined the DLGs since the online transference and, despite the short time of application, participants agree on the positive potential that it is having on different dimensions of child-wellbeing, but also in all the educational stages and with the diversity of children, mainly for the most vulnerable ones, those with special educational needs.

Improvements on the educational field are very noticeable according to the participants. For teachers, advances on different dimensions of learning are shown more sharply along confinement activity. Advances on reading skills, as this teacher comments "I have seen very clearly a progress in the children's reading performance. Since the confinement has started, they have improved a lot" (TP3); or in the linguistic production, very noticeable with the most vulnerable children, those from the Special education center, who were not able to build sentences further than a subject plus a verb, and now one of the school teachers praises "[In confinement] they have been incorporating the linguistic model into their language, creating longer structures."

Enhancements at a learning level have also been shown in relation to the instrumental knowledge. The emanated relations that students establish between the read texts and other school subjects suppose a creation of meaning within learning contents. Teachers, families and students agree on the fact that the readings and debates are very helpful for instrumental learning, mainly in the contextualization of learning, vocabulary acquisition, development of thought and oral expression, without being hindered by the online medium.

Now, there is a creation of meaning, because you can send them [as task] the "length measurements" and they do it, but for example when in Tom Sawyer the yards come out, and they look for it [the meaning] and they know that they are 91 and a bit more centimeters... or the word "stunned," or "dread." It happens that the instrumental learning that you are providing them with online now [with the DLGs] acquires a meaning, that instrumental learning, with the DLGs, has more meaning (TP4).

As we are little children, there are difficult words in the books and there we can learn as we comment on them (...). We cannot go to school, we cannot see as much things as when we attend school and the DLGs help us to know more things (SP1). Although we do the DLGs at home, we learn the same (SP4).

The main thing is that it [DLGs] helps them with the vocabulary and to express what they think. Nowadays with so much technology this is has been a little forgotten, the oral aspect, the ideas. everything is writing in WhatsApp and I miss this (DLGs) in my older children. who have not had them (FP4).

Dialogic Literary Gatherings have also shown improvements regarding children's habits, both in maintaining daily routines and even in boosting the reading habit itself. One student expresses how helpful they have been for her, not only for learning, but also for continuing the learning and reading routine in confinement time:

It is like in the school, to keep on the same habit, but through videocall (...) They [DLGs] helped me to read more (...) It is a funny way to express yourself while you learn new things, you read... It would be amazing that children who don't do DLGs started to! (SP3).

The educational performance has seen benefits through a notorious increase in the students' participation. All participating teachers agree on this improvement, reporting that changes in this direction are regarded as beneficial, especially for those who had more difficulties with engaging in debates:

Changes have been noted especially at the level of participation, children who did not participate in person, are more participatory in the online [format]... What seems nice is that it is counteracted in another way, the children who found more difficult for participate [in the on-site DLGs] are having a very important benefit now (TP2).

Interactions and Relations: The Social Dimension of Well-Being

According to the social dimension benefited by the DLGs, the fact of meeting online with the DLGs has helped students to better understand the new situation. One of the teachers who forms the special education center reports how for their students the new pandemic, and the subsequent confinement situation, was an odd and inexplicable situation, and how positive it has been to meet online to do the DLGs for their feelings of safety:

Many did not understand what was happening, why they were inside the house. And then, this moment of meeting everyone (because they did not understand why they were at home), seeing themselves on the screens and explaining to them that we are here... they have understood the situation, because it was being experienced in this way (TE1).

Reflections and dialogues around other sociological issues that occurred in these spaces are also important and protective in these confinement times, “this is a place for dialogue, for talking about violence, attraction toward no violence and preventive socialization, that is very important now” (PP1).

Teachers underline the importance of counting on spaces for dialogue and interaction, especially for students who cannot rely on peers at home in the form of siblings or other relatives of their age. “Maintaining a space for dialogue is very important for the diversity of students, because there are children who are alone, do not have siblings, and they don’t have the power to create dialogues, to interact” (TP4). All children need to share their concerns, their feelings, their routines with their friends and teachers, as is usually done in school, and according to families, the DLGs improve the communication with friends and teachers openly, and their relationships, as the school community is considered as a second family for many of them:

The fact that he meets with his classmates, since they cannot meet, makes them very happy. It is their second family and they need that (...) they benefit from seeing their mates. (...) They feel empowered and they are happy because they are being listened to. It is important to continue promoting this bond with their teachers, their classmates. . . I think the DLGs provide these spaces so that they can communicate more with colleagues (...) She [daughter] needs that moment of recognition, and not only for her, to see her classmates, to see how they are. and to share those moments (FE1).

For me, the DLGs [in this time of confinement] have provided me with a space of happiness. I have a great time in the DLGs, I think it gives me and my colleagues a lot of joy and happiness. Friendship with friends is very important, and [DLG] helps me in friendship with my friends and the teacher (SP4).

And this [undergo DLGs online] is very important because families alone cannot, cannot be teachers, because we do not know and because we cannot. We try but we cannot, it is impossible to get there (FP4).

Quality social interactions, crucial for well-being, take place in confinement through online DLGs. According to teachers, it is clear that the DLGs make possible the creation of quality relationships which have impacted on their students’ well-being now and for the future, and have opened options for new contexts of safe interactions:

We ensure the super quality [in DLGs sessions and interaction] and I think that in this sense the DLGs are benefitting the students a lot at this moment [confinement] for their development and their well-being (PP1).

The gatherings have been able to open other relationships and other opportunities to relate, that have created quality relationships and a safe context with an impact on their future (CS1).

Feelings and the Emotional Dimension

It has been generally acknowledged by all the participants that DLGs have a remarkable impact on the emotional well-being of students, which has been increased in confinement times. DLGs are considered a space for interconnection, mainly in the emotional dimension, and in that place the deepest feelings are

shared. A teacher expresses that he has set other spaces with his students through virtual calls that have not been as successful and meaningful as the DLGs. Moreover, in a moment of outbreak and isolation, the opportunity to share feelings and to be in touch with “the second family” have been valued as a key condition for child well-being:

The DLGs are an environment of interconnection but, above all, of emotional interconnection. It happens that all the stories in the end it happens that we address feelings, emotions and such. And oddly enough, although I have done other videocalls with the students so that they have other moments to talk as well and no [it doesn’t work]! In other moments there is no excuse. If it is not in DLG, after 5 min, no one knows what to talk about anymore, it’s like there is no reason to be there, together, there is no connection (. . .) I don’t know what it is, what I know for sure is that, indeed, with DLGs something happens that would not happen in other circumstances. That, in confinement, must be maintained (PP1).

[I want] To highlight all the emotional part of DLGs because children as my daughter, who have functional diversity, find difficulties to communicate, but above all to transmit and recognize feelings. So, what I would highlight the most is that these [online DLGs] are helping to understand and share feelings. It has been a great help for my daughter. (...) They have been all week without seeing each other, without seeing her other family (...) they are excited that they are going to see their classmates (FE1).

The DLGs nurture a space for sharing, apart from opinions, views, and knowledge, their emotions and feelings. Students have the opportunity to be in a context where to express freely and without judgment their positive, but also the negative emotions and concerns that maybe, in other spaces, they are not able to share. Thus, some teachers report that children often establish relationships between what is happening in the classical book and in their reality, telling their fears and worries through the characters of the book. But also, with teachers, some students have noticed that the line that separates the relationship of student-teacher with friendship is thinner now because during DLGs they have seen their teachers’ emotions, feelings and opinions as “peers”:

Now, with *Oliver Twist* in all the DLGs, the relationship with the current situation emerges. I think it is a space that helps them a lot to talk about those fears, or those concerns that perhaps they do not even dare to speak [out of DLGs] but empathizing with the characters of the book, yes, these issues appear and appear (FP3).

That moment, [the teacher] is like your friend, because you can tell him or her about your life. . . they are reading the same book as you and sharing ideas, their thoughts and so on. . . I like it because it’s like we already passed that little line between teacher-student (...) I also like to have volunteers, they can become your friends and you can speak as normal as if you had known them your entire live (SP1).

Dialogic Literary Gatherings have traditionally open methods to encourage the emergence of feelings and the expression of them, something which has been particularly relevant in this pandemic situation. A parent thanks online DLGs as they have helped his daughter to bring out and express the feelings she has kept inside “they bring out feelings that otherwise it would be

difficult, and at that moment [during DLGs] they do it and tell you” (FP3). In this respect, a student recognizes how the book they have been reading has helped him to overcome the concern and to feel empathically through the links between the fiction story and the experienced situation:

I am comparing it [the book] with this situation of confinement, as in the book they [the characters] had to be so controlled, they couldn't be mixed, no different thoughts were allowed. . . and that seemed to us quite similar to now. Now, we are supervised, we cannot go down into the street, we cannot touch each other, no hugs. . . and we started to compare and the truth is that you realize lots of things, and then you say 'it just seems that I am inside the book! How did I get inside the book, in what moment?' (. . .) Our teacher is who guides us and puts us on track and gives us examples for us to know, that it is not just fiction, that it is a reality and that these things can happen (SS1).

An increase of self-confidence has been highlighted by some teachers as one of the most noticeable changes in confinement times. The fact of being online may have provided them the opportunity to open up and to express their opinions without shyness. To provide some examples, a teacher talks about a girl with especial educational needs who did not used to participate in DLGs and who has started to be involved in and give her opinion much more frequently. The same observation is expressed by her mother, who points to the fact of doing online DLGs as the reason why children are gaining confidence to participating:

A student with special educational needs who hardly ever participated in the DLGs, since we have been in the online DLGs it happens that we are more in touch with the family, we know that she is fine (. . .) and the fact that she does not have a camera [in the electronic device where she does the online connection] and she can feel more confident, also she can have an adult there, [it is shown that] she participates much more in the DLGs (TP3).

I have realized that maybe as everyone is at home in front of their screen, they feel more confident and, children who did not used to participate so much in the face-to-face classes, they participate a lot now! (FP3).

Motivation has been another of the more commented aspects in the dialogues with participants, which has been very important to overcome confinement with a good state of mind in children. Students try to find the way to get connected to the DLG meetings and more and more students get involved in the sessions. A case was reported of a girl with an autistic disorder who found it difficult to be in all of the on-site DLG sessions, and now, in confinement this girl has started to be more motivated, sharing this moment with her classmates, connecting always to the DLG and staying there for the whole session:

[The case of] a student whose devices didn't run the audios, also super-shy. So, this girl started to write in the chat because she, despite her shyness, she wanted to be there, because she wanted to be in the DLG. (. . .) Online DLGs started with 13 [students], then 16, then 23, that is, the number of people connecting has been increasing (TP4).

An autistic girl that I have in the classroom, in on-site DLGs never made it through the whole DLG, she had difficulties. . . , but now, her mother told me that she is super motivated (. . .) Now

she connects to everything, and she is in the DLG all the time, she does her things, but she doesn't leave the screen (TP4).

Friendship as one of the most important feelings is promoted in many ways through the DLG's online meetings. Students' stories, but also teachers' and families' interviews, have highlighted the condition of friendship as directly related to wellness and one of the first conditions they point out when they are asked about child-wellbeing, together with the emotional dimension:

Friendship [has enhanced] too, because now [with DLGs] we can see each other, and that means a lot to me. At the beginning [of confinement] we could not meet, neither see nor talk to each other, we could only see the photos we have [of friends] or to think about how they would be doing. . . but now we can see them in reality, what they are doing! (. . .) To see your friends in a DLG, and to be able to speak [with them] can make you feel better (SP1).

Self-esteem can be boosted after the participation in DLGs meetings, as students participate, give their point of view, and their statements enrich and can trigger new interventions:

After doing the DLG, she [daughter] feels very good, because she feels that her contribution has been appreciated by everyone and that sometimes it leads to more interventions. (. . .) She feels better and happier, her self-esteem grows (FP3).

The feeling of happiness has been shown through the stories and interviews. As a teacher states, families tell them that online DLGs is the happiest moment of the week: “And then the calls we have received from families in which they tell us that it [DLGs] are the happiest moment of the whole week for the kids. They are waiting for us to have the DLGs” (TS1). Families themselves express their children's happiness in the interviews: “It [online DLGs] makes her happy, because she loves to interact with her peers!” (FP3).

Impact at Home, and Homes That Make Impact Possible

One important factor has been identified in families that has enabled the improvements on the aforementioned dimensions. A mother expresses that when she herself gets involved in the online DLG, her daughter seems to have a better performance and seems happier: “I think that the days when I can participate in the DLG (. . .) she interacts more, and she feels happier” (FP4). Some teachers indicate some cases of children with educational needs or disorders that have improved a lot since confinement, due to having their relatives closer and helping them to formulate ideas or to feel confidence:

I have noticed improvements regarding their interventions thanks to the help and support of the families. One case is that of a boy who has a language disorder, who hardly ever participated in class, and only since DLGs started to participate, and now much more, in less time. . . and I think it is because his mother is close to him and helps him, gives him more confidence. And then the case of a child who also started with many reading difficulties that I have also noticed a lot of improvement now. (. . .) I associate it to being directly related to the help they get from their families, (. . .) they

help them to link the ideas, or if they lose the thread, I hear how they get hooked on the idea again (TP2).

The fact of having more time for getting involved in their children's activities may have been the reason why children are enhancing their development, improving learning and behavior, as this teacher explains. Her student, whose parents normally work all day and had no time to share with their son, now state that they, with the confinement situation, spend more quality time with their child and as a result, the behavior disorders and his academic performance have improved significantly during this time:

The situation has changed a lot because they [parents] have gone from not being able to participate [in school life] and having to find other means of taking part, to now [with more time to spend with their son]. And I do totally link the fact that the child is much better thanks to the fact that his [parents] participate. (...) They say a lot that they are trying to give their child quality time and I think this is directly linked to the improvement of the boy... which in this case was a boy with a lot of behavioral problems and a very low level of academic performance... and now he has undergone quite a significant change! (TE1).

At home, an impact has been reported too. The new situation has allowed more time to be spent with the family, but the way this time is shared can have different consequences. In the case of DLGs, the online implementation has helped to have a positive impact on homes. For instance, the case of a very shy student who has been helped by her sister, a former student of the school very accustomed to on-site DLGs, that has encouraged her to participate more, and it was acknowledged by the whole class (students and teacher), congratulating her:

Alliances also arise, as in the case of a very shy student (...). Through the alliance she has with her sister, who had been a former student of mine and who is used to DLGs, (...) and through the communication with their the mother who said "well, let her be with her sister, it might encourage her, and that fact generated that she, my current student, participated, and that is cool! (...) the fact that she has been able to participate because her sister was there with her. Then we publicly congratulated her sister (CS1).

Families report how the preparation for and the participation in DLGs have not only strengthened parent-child bonds, but also allowed children to access more topics, deep conversations and ways of expressing feelings at home. Children also express how they like to share this time with their parents and learn from them: "I like that he [father] tells me... because sometimes I learn things from what he says, I ask him the meaning of a word and I also learn things from what he explains to me" (SP4). According to families, they enjoy working together with their children and take advantage of the debates that have emerged through the preparation of DLGs:

It's funny about all the topics can emerge in a reading and that we can deal with at home, thus helping in their own learning and also in our family living. (...) At home, we try to work together in DLG, it is a time when we take the opportunity to talk a lot and express feelings (FP3).

From the first moment you have to sit down to read a story, starting with the bond you have to create as a mother-daughter to prepare it, because you know that there will be a session dedicated to that (...) Then you can integrate those explanations into your conversations with your children and that's good because it helps you to talk more with them (FS1).

Online DLGs for the Future. Overcoming Barriers for the Benefit of All

The challenge that some teachers and parents have reported is related to technology as a barrier. A teacher stated that there are students that feel less comfortable in front of a camera. One of the parents pointed to the fact that, in the first sessions, there was difficulty on respecting their turn to speak. One student said that she had the impression that the online version of DLG may be slightly slower. Nevertheless, all of them state that these challenges were present in the first sessions and that they have been getting used to the electronic devices and learning to cope with connection issues. In fact, according to some teachers, DLGs are online activities that work better and show results: "the proposal to have a DLG online in the confinement is the only thing that has worked for me, the only thing! Everything else, if I have explained, or made videos. I have no guarantees that it has worked, but the DLGs do."

Students, families and teachers claim that online DLGs should be extended beyond confinement. Some of them, mostly students, propose to meet with other schools that implement DLGs through virtual means, making it possible to know new opinions, new views, and new possible friendships: "I think it would be cool and it could be done, because you can meet many people also from other schools (...), you can know what they think, their feelings." (SP3, SP4, SS1). Other participants point out the possibility to extend DLGs in vacation times or beyond school hours. And some of them want its continuity in order to make it easier for families, even for volunteers, to participate, but also to make the most out of all the benefits that broader DLGs bring, as it has been demonstrated in this confinement time and reflected along this study:

For us [teachers], this confinement has been a gift, to be able to participate with all the families at the same time, having the opportunity to do DLGs with another school... I never imagined that we could do this from home, and with their families, that we could be interconnected. And now I think about it and I say why not? (...) It is so enriching, and I think that this does open up views of a good future. We love each other so much and we put up the barrier that we are far away... we have other tools, so for these tools that are the new technologies, we can "go" [virtually] to our school and forget about the pain of the distance, we can have virtual volunteers, virtual families... and to take the DLGs outside the school hours, and we will do them [DLGs] at a time that everyone can... and we will meet again (TP4).

DISCUSSION

This study has analyzed an evidence-based action, the DLGs, replicable in any educational context, which already had

evidence of its effectivity in the face-to-face format. It has been recommended into European public policy and other contexts and now it is transferred to home spaces through online connection. The results of the research have shown how the implementation of DLGs in online format, transferring them to homes, is having an impact on the improvement of children's well-being, from a subjective view. Precisely, the improvements have taken place in some of the well-being dimensions, such as the emotional, educational and social ones, reducing the risk of anxiety regarding the new situation of confinement and all the inputs children receive related to the COVID-19 outbreak. These virtual spaces have shown how they enable the involvement of families for which participating had never been possible before and have allowed many children to participate more and more thanks to the facilities provided by virtual communication. The study has gone further, exploring and revealing the benefits of this action for family life and in their homes, and how the reciprocal collaboration of the community agents has enabled such impact. It is concluded that online DLGs enable an effective management in the protection of children's well-being, which is also accessible, in terms of resources and natural environment.

The literature review has shown how the understanding of child well-being as a concept implies a multidimensional view (Statham and Chase, 2010) and that it cannot be separated from the influence of the community interactions with teachers, family, friends and classmates. In the same line, results of this study shed light on a way to maintain meaningful interactions, through an evidence-based action transferred to homes, which has an impact on different levels—particularly social, emotional and educational—keeping and even improving a feeling of well-being in such an extreme situation as this COVID-19 pandemic.

To obtain these results and following the international recommendations, the study has been approached from a communicative perspective of research (Puigvert et al., 2012). Subsequently, the focus of the inquiry has been the subjective dimension of well-being, accounting for the participants' views and thoughts, and adapting the research techniques to facilitate the most beneficial for both, researcher and participant. Subjective well-being, associated with a sense of happiness or life satisfaction (Dinisman and Ben-Arieh, 2016) has been widely reported by all the interviewees, as shown in the "Results" section, and the quality of interpersonal relationships (Diener et al., 2018) that take place in preparing for and participating in online DLGs is highlighted as the main factor facilitating said satisfaction.

The results of this study are supported by recommendations such as those from the Centre on the Developing Child and Harvard University (2020), where the idea of constructing community for improving well-being is emphasized. Protecting against the toxic stress through virtual contact with friends and supporting families during the outbreak and further are ideas stressed in the recommendations and reinforced by our study. Because the ultimate goal is to promote long-term well-being, both for children and their families, society and communities need to support responsive care in different settings, either school

or home, but together, in community (Center on the Developing Child, and Harvard University, 2014).

Considering the feasibility of the implementation of online DLGs, and the fact that the impact of traditional DLGs has been collected in policies and recommendations, it is relevant to assess the opportunity to set it as a possible public policy in educational institutions during the time of the COVID-19 pandemic, in order to facilitate a wider impact on well-being for more children. The development of policies addressed to ensure a healthy child development has been studied as the foundation of a productive society intended to create a successful future. Public programs and policies directly affect the community capacities for strengthening that healthy development, underpinned by safe contexts and quality stable relationships (Center on the Developing Child, and Harvard University, 2014). According to Wang et al. (2020), it is the responsibility of not only families or schools, but also of governments, to immediately act to avoid, as far as possible, the impact of the COVID-19 pandemic on children's physical and mental health (Wang et al., 2020). Taking this into consideration and knowing the potentialities and viability of DLGs in homes, it seems possible and convenient to contemplate the proposal of developing public policies in this direction. Ensuring technological availability and internet access for conducting the DLGs needs to be considered in order to transfer this educational action.

This study has been limited to the analysis of subjective well-being, given the urgency of the crisis and the need to adjust the research to the available sample. The online DLGs were introduced less than a month before the study, not before ensuring technical support for every family without internet access or technological resources in order to ensure equal terms for all to share the educational experience. This time of deployment makes it difficult to measure the impact of DLGs transferred to the home on aspects related to the child's objective well-being. This study has shown that an impact on child well-being occurs and, therefore, further research on the elements and strategies of DLGs that facilitate and promote this impact is needed in order to facilitate the transference of this action to other educational spaces. Considering their further implementation beyond the confinement situation, it would also be relevant to delve into the long term impact of implementing this action, especially to explore its possible effects on improving academic performance, or preventing school failure. Further research on how the implementation of other Open Doors Actions (Roca et al., 2020), such as Dialogic workspaces with students, teachers and volunteers; Class assemblies, or other Dialogic Gatherings (musical, artistic, scientific, etc.), could have an impact on child well-being during the time of pandemic crisis and school closing would be relevant. A future line of research on the benefits of extending online DLGs after the confinement situation, in the upcoming contexts of the new normal in the education domain is also of interest.

The uncertainty which permeates the new global situation provides little insight about whether social distancing, teleworking and home schooling are new realities that will continue to become more and more common in our societies. What seems probable is that it will go along to become the

new normal. Results of the study indicate the desire—once the online connection obstacles are overcome, and the potentialities discovered—for continuing to implement DLGs online in the future. Considering the new setting and the voices of participants, who expressed their desire to continue with this action regardless of the pandemic situation, and given its complementarity with the face-to-face format, it seems plausible to think that this educational action will live on beyond the outbreak, as a useful and successful tool for boosting children's education and, above all, children's well-being as well as their families', encouraging the creation of a wider community and broader participation. Once the data collection period for this study was finished, researchers learnt that more and more between-schools alternatives had been emerging once the potentialities and opportunities offered by a virtual format of DLG were discovered. The different schools found in this online action an opportunity to connect different learning communities virtually, broadening educational horizons and extending their impact, through the joint implementation of this new Open Doors Action.

DATA AVAILABILITY STATEMENT

The raw data supporting the conclusions of this article will be made available by the authors, without undue reservation.

REFERENCES

- Alvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., and Schubert, T. (2016). Beyond the walls: the social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *Int. J. Off. Ther. Comp. Criminol.* 62, 1043–1061. doi: 10.1177/0306624X16672864
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., and Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información [Dialogic learning in the information society]*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., Melgar, P., and Valls, R. (2011). Communicative daily life stories and focus groups: proposals for overcoming gender violence among teenagers. *Q. Inq.* 17, 295–303. doi: 10.1177/1077800410397808
- Bartlett, J. D., Griffin, J. L., and Thomson, D. (2020). *Resources for Supporting Children's Emotional Well-Being During the COVID-19 Pandemic*. Amherst, MA: University of Massachusetts.
- Bradshaw, J., and Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indic. Res.* 2, 319–351. doi: 10.1007/s12187-009-9037-7
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet* 395, 912–920. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- Center on the Developing Child, and Harvard University (2014). *InBrief: The Foundations of Lifelong Health*. Cambridge, MA: Center on the Developing Child.
- Centre on the Developing Child and Harvard University (2020). *What Is COVID-19? And How Does It Relate to Child Development?*. Cambridge, MA: Centre on the Developing Child.
- Child Welfare Information Gateway (2020). *Supporting & Preserving Families*. Washington: U.S. Department of Health and Human Services.
- Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S., Dalglish, S. L., Ameratunga, S., et al. (2020). A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet commission. *Lancet* 395, 605–658. doi: 10.1016/S0140-6736(19)32540-1
- Dalton, L., Rapa, E., and Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *Lancet Child Adolesc. Health* 4, 346–347. doi: 10.1016/S2352-4642(20)30097-3

ETHICS STATEMENT

The studies involving human participants were reviewed and approved by Ethics Board of the Community of Researchers in Excellence for All (CREA), University of Barcelona. Written informed consent to participate in this study was provided by the participants' legal guardian/next of kin.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

LR-E and ER-C conceived the original idea. SL-J conducted the literature review. ER-C coordinated the data collection and conducted the interviews. SL-J transcribed and analyzed the results with the support of ER-C and MR-S. SL-J wrote a draft of the manuscript. ER-C and MR-S revised it and included corrections. LR-E revised the final version of the manuscript. All authors contributed to the article and approved the submitted version.

FUNDING

This research was supported by the European Social Fund and Spanish Agency of Research under the Ramon y Cajal grant number RYC-2015-17533.

- de Botton, L., Girbés, S., Ruiz, L., and Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: increasing educative interactions and improving learning. *Improv. Sch.* 17, 241–249. doi: 10.1177/1365480214556420
- Decosimo, C. A., Hanson, J., Quinn, M., Badu, P., and Smith, E. G. (2019). Playing to live: outcome evaluation of a community-based psychosocial expressive arts program for children during the Liberian Ebola epidemic. *Global Ment. Health* 6:e3. doi: 10.1017/gmh.2019.1
- Diener, E., Oishi, S., and Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nat. Hum. Behav.* 2, 253–260. doi: 10.1038/s41562-018-0307-6
- Dinisman, T., and Ben-Arieh, A. (2016). The characteristics of children's subjective well-being. *Soc. Indic. Res.* 126, 555–569. doi: 10.1007/s11205-015-0921-x
- Dryden-Peterson, S. (2020). *Learning and Community in a Time of Crisis*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Duque, E., Gairal, R., Molina, S., and Roca, E. (2020). How the psychology of education contributes to research with a social impact on the education of students with special needs: the case of successful educational actions. *Front. Psychol.* 11:439. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00439
- Enserink, M., and Kupferschmidt, K. (2020). With COVID-19, modeling takes on life and death importance. *Science* 367, 1414–1415. doi: 10.1126/science.367.6485.1414-b
- European Commission (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Tackling Early School Leaving: A Key Contribution to the Europe 2020 Agenda*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2013). *Ethics for Researchers: Facilitating Research Excellence in FP7*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Flecha, R. (2009). "The educative city and critical education," in *The Routledge International Handbook of Critical Education*, eds M. W. Apple, W. Au, and L. A. Gandin (New York, NY: Routledge).
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. New York, NY: Springer.

- García, C., Gairal, R., Munté, A., and Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: creation of new meanings through classic literature. *Child Fam. Soc. Work* 23, 62–70. doi: 10.1111/cfs.12384
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M., and Ramis-Salas, M. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Front. Psychol.* 11:140. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00140
- García-Yeste, C., Gairal, R., and Ríos, O. (2017). Empoderamiento e inclusión social de mujeres inmigrantes a través de las tertulias literarias dialógicas. *Rev. Int. Educ. Justicia Soc.* 6, 97–111. doi: 10.15366/riejs2017.6.2.006
- Gates, B. (2020). Responding to Covid-19—a once-in-a-century pandemic? *N. Engl. J. Med.* 382, 1677–1679. doi: 10.1056/NEJMp2003762
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., and Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 24, 113–126.
- Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Mara, L. C., and Pukepuka, T. (2019). Reaching social impact through communicative methodology. researching with rather than on vulnerable populations: the Roma Case. *Front. Educ.* 4:9. doi: 10.3389/feeduc.2019.00009
- Guan, H., Okely, A. D., Aguilar-Farías, N., del Pozo Cruz, B., Draper, C. E., El Hamdouchi, A., et al. (2020). Promoting healthy movement behaviours among children during the COVID-19 pandemic. *Lancet Child Adolesc. Health* 4, 416–418. doi: 10.1016/S2352-4642(20)30131-0
- Lansford, J. E., Brik, A. B., and Al Fara, H. (2019). A framework for child well-being in the Gulf countries. *Child Indic. Res.* 12, 1971–1987. doi: 10.1007/s12187-019-9620-5
- Lopez de Aguilera, G. (2019). Developing school-relevant language and literacy skills through dialogic literary gatherings. *Int. J. Educ. Psychol.* 8, 51–71. doi: 10.17583/ijep.2019.4028
- Moore, K. A. (2020). Developing an indicator system to measure child well-being: lessons learned over time. *Child Indic. Res.* 13, 729–739. doi: 10.1007/s12187-019-09644-4
- Oliver, E., and Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Rev. Signos* 43, 279–294.
- Perrin, E. C., Leslie, L. K., and Boat, T. (2016). Parenting as primary prevention. *JAMA Pediatr.* 170, 637–638. doi: 10.1001/jamapediatrics.2016.0225
- Pollard, E. L., and Lee, P. D. (2003). Child well-being: a systematic review of the literature. *Soc. Indic. Res.* 61, 59–78. doi: 10.1023/A:1021284215801
- Puigvert, L., Christou, M., and Holdford, J. (2012). Critical communicative methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. *Camb. J. Educ.* 42, 513–526. doi: 10.1080/0305764X.2012.733341
- Pulido-Rodríguez, M. A., Amador, J., and Alonso, E. (2015). Manuel, recovering the sense of the democratic movement through living solidarity in dialogic literary gatherings. *Q. Inq.* 21, 851–857. doi: 10.1177/1077800415614027
- Roca, E. (2020). *Concept of Open Doors Actions (ODAs) in Open Doors Schools This Document is Licensed Under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.* Available online at: <https://archive.org/details/open-doors> (accessed April 29, 2020).
- Roca, E., Melgar, P., Gairal-Casadó, R., and Pulido-Rodríguez, M. A. (2020). Schools That 'Open Doors' to prevent child abuse in confinement by COVID-19. *Sustainability* 12:4685. doi: 10.3390/su12114685
- Rodrigues, R., and Marini, F. (2018). School as learning communities: an effective alternative for adult education and literacy in Brazil. *Front. Educ.* 3:114. doi: 10.3389/feeduc.2018.00114
- Serrano, M. A., Mirceva, J., and Larena, R. (2010). Dialogic imagination in literacy development. *Rev. Psicodidáctica* 15, 191–205.
- Shonkoff, J. P., and Williams, D. R. (2020). *Thinking About Racial Disparities in COVID-19 Impacts Through a Science-Informed, Early Childhood Lens.* Cambridge, MA: Center on the Developing Child.
- Soler, M. (2015). Biographies of "Invisible" People who transform their lives and enhance social transformations through dialogic gatherings. *Q. Inq.* 21, 839–842. doi: 10.1177/1077800415614032
- Sprang, G., and Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Med. Public Health Prepared.* 7, 105–110. doi: 10.1017/dmp.2013.22
- Statham, J., and Chase, E. (2010). *Childhood Wellbeing: A Brief Overview.* Loughborough: Childhood Wellbeing Research Centre.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., and Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet* 395, 945–947. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30547-X
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., and Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: china's education emergency management policy in the COVID-19 Outbreak. *J. Risk Financial Manag.* 13:55. doi: 10.3390/jrfm13030055

Conflict of Interest: The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Copyright © 2020 Ruiz-Eugenio, Roca-Campos, León-Jiménez and Ramis-Salas. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

CAPÍTULO 6

Discusión y conclusiones

Desde el panorama internacional, especialmente durante las dos últimas décadas, se ha patentizado una creciente preocupación por la educación de sentimientos, tanto desde la práctica, por parte de diferentes agentes educativos, profesionales y las familias, como desde la investigación científica (Torrente et al., 2016; Schoeps et al., 2018; Cefai et al., 2018). Entendida como factor clave para el desarrollo integral de la persona (Watson et al., 2012), pero también en el desempeño académico y social (Zins et al., 2004; Pulido y Herrera, 2017; Corcoran et al., 2018), y en la convivencia (Smith y Low, 2013) o el bienestar (Schoeps et al., 2019; Jones et al., 2019), el empeño por responder a esta demanda ha derivado en el desarrollo de infinidad de programas de intervención socioemocional o de sentimientos (Durlak et al., 2011; Cahill et al., 2019), frecuentemente diseñados para su implementación en contextos concretos, con una población determinada (Graves et al., 2017; Cefai et al., 2018), y orientados al desarrollo de estrategias específicas y que en ocasiones han sido elaborados sin un respaldo científico consistente, o por parte de llamados *expertos* con experiencia en disciplinas académicas alejadas del área de educación.

Esta tesis doctoral ha buscado aportar respuestas al interrogante acerca de si es posible educar en sentimientos, tales como la amistad y la empatía -protagonistas de estos programas de intervención socioemocional-, a partir de las AEEs que acontecen en Comunidades de Aprendizaje, de forma integrada, inductiva, con sentido y en beneficio de toda la comunidad; y explorar su alcance en cuanto a posibles impactos, personales y comunitarios, como en el bienestar, el desarrollo emocional, la mejora de la convivencia, la reducción de conflictos, o la inclusión.

Conocer las potencialidades de las AEEs, con una dilatada trayectoria de implementación espacial, temporal y contextual (Flecha et al., 2013; García et al., 2016; Díez et al., 2020), de efectividad ampliamente demostrada en cuanto a aprendizaje, convivencia y superación de desigualdades

educativas y sociales (Flecha y Soler, 2013; Aubert et al., 2014; García-Carrión et al., 2017), con carácter transferible y universal, ha permitido sentar la conjetura de que pueden, también, suponer una mejora en cuanto a los sentimientos. Además, las AEEs aparecen integradas en el currículum e ideario de los centros que las practican, impregnando todas las interacciones, lo que está en consonancia con otro de los elementos criterio contemplados por la evidencia científica para el éxito de la intervención (Weare y Nind, 2011). Estos condicionantes se han sumado al hecho de que las Comunidades de Aprendizaje funcionan con base en la participación comunitaria y las interacciones, dando voz al alumnado y a las familias en los procesos de aprendizaje y de toma de decisiones (García-Carrión et al., 2020a), factores que se presentan como criterios fundamentales para la efectiva intervención mediante programas educativos en sentimientos (Rees y Main, 2015; Rampazzo et al., 2016; Cefai y Askill-Williams, 2017). De esta forma, se ha encontrado en estas actuaciones de éxito el entorno idóneo desde el que ofrecer esa educación de sentimientos integrada en el currículum, para todos y todas, de sentido y calidad.

Para responder a esta pregunta, se han ido estableciendo unos objetivos específicos que han guiado, a lo largo de este recorrido, las tres investigaciones que componen esta tesis doctoral. Aunque de los resultados de cada estudio obtenemos que con cada investigación se aportan respuestas a los objetivos específicos planteados, cada manuscrito se ha destinado a indagar de forma más concreta, el trasfondo de dos de ellos, de forma que con los tres se ha conseguido proveer de elementos para el debate, permitiendo contribuir con evidencias científicas al cumplimiento de este trabajo. En este punto, discutimos los hallazgos obtenidos en cada estudio en relación con la aportación científica que suponen, especialmente, en el área que nos ocupa de educación de sentimientos en Comunidades de Aprendizaje y su impacto.

Por un lado, con el estudio de caso planteado en el primer manuscrito, en castellano titulado *Impulsando la empatía y la amistad en niños y niñas*, se ha podido identificar cómo a través de las interacciones y narrativas que

acontecen en la Comunidad de Aprendizaje, y en particular, del trabajo mediante algunas AEEs, en concreto Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas y Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, se está educando en sentimientos positivos, especialmente de amistad y empatía. Asimismo, de este estudio se obtiene que estos sentimientos de amistad y empatía se han relacionado con la existencia de entornos más seguros, inclusivos y de apoyo. En el tercer y último objetivo específico de la tesis doctoral, se buscaba indagar acerca del impacto en el bienestar, y como hallazgo inesperado de esta investigación, sin encontrarse en el foco del estudio, se ha descubierto, a partir de los relatos de las personas participantes en la investigación, que la amistad desarrollada en el marco de la Comunidad de Aprendizaje también ha contribuido a su bienestar, declarando el alumnado sentirse más feliz.

Este primer estudio ha aportado evidencias de cómo la amistad y la empatía, claves en los programas de intervención en sentimientos (Steven y Tilburg, 2010; Schonert-Reichl et al., 2012; Yüksesk y Carpentier, 2018; Kang y Kim, 2019), se está desarrollando y potenciando de manera efectiva en esta escuela, Comunidad de Aprendizaje, a partir de la participación en las AEEs, extrayéndose cómo esa amistad y empatía han fomentado relaciones de apoyo mutuo, y un entorno positivo y seguro para el aprendizaje, menguando comportamientos violentos o conflictivos, y favoreciendo actitudes más inclusivas, y una mejora del bienestar y la sensación de seguridad y apoyo. Estos resultados están en consonancia con estudios acerca de estos sentimientos, encontrando evidencias que sitúan en el desarrollo de la empatía y la amistad la construcción de espacios seguros para el aprendizaje y de bienestar (Samara et al., 2020; Longobardi et al., 2020).

Más concretamente, desde la literatura sobre la empatía se ha afirmado la necesidad de fomentar la preocupación por los y las demás a partir de una cultura de aula que suscite este tipo de actitudes empáticas en el alumnado (Goleman y Senge, 2014). De este modo, la investigación aquí presentada ha aportado evidencias acerca de una alternativa educativa

contrastada, el trabajo constante mediante AEEs, que consigue fomentar estas deseadas actitudes prosociales, sensibles a las necesidades ajenas.

En cuanto a las relaciones de amistad, la evidencia ha confirmado el potencial positivo de este sentimiento en el bienestar y el desarrollo de los niños y niñas, mientras aumenta la evidencia en cuanto a la relación predictiva de los círculos de buenas amistades y el apoyo social en relación con la reducción de la frecuencia del acoso (Rose et al., 2015; Navarro et al., 2018), o como el estudio de Dunn (2004) realizado con una muestra de más de quinientos niños y niñas, donde se extrae cómo al menos una amistad de calidad ya previene el riesgo de padecer bullying. Los hallazgos de este estudio de caso, en la que se ha expuesto cómo desde el trabajo mediante AEEs en esta escuela se previenen situaciones de acoso y se construyen espacios seguros de convivencia, relaciones de amistad y mejora del bienestar, se encuentran en sintonía con las afirmaciones encontradas en la literatura. Estos datos pueden ser explicados o explorados en profundidad desde otros campos, como el neurocientífico, desde donde ya se encuentra evidencia que apunta al hecho de que las amistades de calidad ayudan a que, neuronalmente, se procesen como menos gratificantes las conductas de riesgo, tales como el acoso (Telzer et al., 2015).

Las investigaciones previas en torno a este tema también señalan a una relación directa entre un clima pacífico de aprendizaje y libre de acoso, con el progreso y el éxito académico (Daily et al., 2020), así como con el bienestar del alumnado (Konold et al., 2014; Spanemberg et al., 2020). Estos hallazgos confirman esa relación y, además, aportan elementos para considerar las AEEs como estratégicas para propiciar un ambiente y clima de aprendizaje libre de violencia y bañado de sentimientos positivos, como la amistad y la empatía, lo que, a su vez, podría también contribuir a explicar, parcialmente, el éxito que las AEEs y las Comunidades de Aprendizaje suponen, especialmente en cuanto al desempeño académico del alumnado, y en la superación de la exclusión social, así como en los comportamientos prosociales, la solidaridad y la inclusión (Gatt et al., 2011; Flecha y Soler,

2013; Aubert et al., 2017; Villardón-Gallego et al., 2018; Girbés-Peco et al., 2020). Todas estas mejoras que se han confirmado en la literatura científica, asociadas a las Comunidades de Aprendizaje son apoyadas también con este estudio, pero sugiriendo, como elementos clave para su consecución, el desarrollo de la empatía y la amistad a través de las AEEs.

Desde la literatura científica se han analizado qué factores han posibilitado la efectividad en los programas de intervención para la educación socioemocional o de sentimientos, encontrando, entre estos, la participación de la comunidad, la formación del profesorado, la inclusión de las voces del alumnado, así como de las familias y la integración del trabajo en sentimientos en el currículum y en la vida diaria del centro. Las AEEs y, más generalmente, las Comunidades de Aprendizaje, precisamente, basan sus actuaciones en esos elementos, incluyendo como premisa la participación de todos los agentes de la comunidad educativa en la vida y gestión del centro, dándoles voz, y prestando especial atención a la participación de las familias y la atención a las demandas y necesidades de sus protagonistas, todo ello, como modelo educativo que impregna toda la realidad educativa del proyecto (Soler et al., 2020; García-Carrión et al., 2020a). Los hallazgos de este estudio confirman la presencia, en este caso de estudio, de estos factores claves para el éxito en la intervención en sentimientos y, además, aportan conocimiento acerca de cómo se integran dichos factores en la realidad diaria del centro, y a partir del trabajo mediante AEEs, para impulsar la educación de la amistad y la empatía.

Como elementos favorecedores de esta mejora en amistad y empatía entre el alumnado, y que integran los factores clave para la efectividad en la educación de estos sentimientos, se ha hallado con este estudio (a) la posibilidad de trabajar de forma heterogénea con la diversidad de alumnado que compone el aula y (b) la promoción de las interacciones, que permite que se conozcan más y mejor entre ellos y ellas, y que se ayuden para resolver problemas académicos, de convivencia o personales. Esta forma de trabajar, a partir de los Grupos Interactivos, las asambleas, o las Tertulias Literarias

Dialógicas permite comprender, concienciarse y reflexionar conjuntamente sobre los problemas y sufrimientos de los compañeros y compañeras, compartir sentimientos desde el respeto sin ser juzgados o juzgadas, desarrollar la solidaridad a través de la ayuda mutua y, por ende, confiar más en sí mismos y mismas y en sus amigos y amigas, fortaleciendo los vínculos afectivos. A modo de retroalimentación bidireccional, esta amistad y empatía que han resultado claves para favorecer estos ambientes positivos e inclusivos y el descenso de los conflictos, también aparecen beneficiadas por ese clima positivo de aula.

En línea con otros estudios, la mutua ayuda solidaria, el trabajo heterogéneo en términos de capacidades, culturas, habilidades y conocimientos, y la búsqueda de la comprensión de las dificultades ajenas aparece como un elemento permanentemente presente en los Grupos Interactivos (García-Carrión et al., 2018a; Valero et al., 2018; Zubiri-Esnaola et al., 2020), lo que podría explicar, según estos resultados, el favorecimiento de la empatía y de vínculos de amistad más reforzados.

Por su parte, investigaciones acerca del Modelo Dialógico en Prevención y Resolución de Conflictos señalan su potencial en cuanto a la promoción de la solidaridad y la convivencia a partir de los diálogos compartidos de forma igualitaria acerca de los conflictos para la búsqueda conjunta de soluciones enfocadas a apoyar siempre a las víctimas (Villarejo-Carballido et al., 2019). A partir de este estudio, se proyecta la empatía como otro de los efectos propios del trabajo a través de este modelo, encontrando en los relatos de las personas participantes ese posicionamiento con las víctimas y esa concienciación hacia el sufrimiento que posibilita que los amigos y amigas de alumnado con actitudes violentas ayuden a prevenir que tengan lugar situaciones de violencia. Asimismo, estos resultados se muestran en consonancia con la literatura científica previa acerca del acoso y la violencia escolar, desde donde se afirma que la amistad y la empatía representan un rol decisivo en la protección de las víctimas ante los comportamientos violentos (Kendrick et al., 2012; Longobardi et al., 2020; Samara et al., 2020).

Sobre las Tertulias Literarias Dialógicas se sabe que estimulan reflexiones, valores y sentimientos compartidos, de acuerdo con las experiencias, pensamientos, preocupaciones y recuerdos personales del alumnado (García-Carrión., 2015). Con arreglo a los testimonios de las personas que han participado en esta investigación, son estas narrativas compartidas las que aparecen como un factor que está favoreciendo el fortalecimiento del sentimiento de amistad, a partir de un acercamiento más estrecho y profundo.

Desde este primer estudio, se han aportado nuevos elementos al conocimiento científico acerca de las potencialidades de las AEEs en ese desarrollo efectivo de sentimientos, especialmente de la amistad y la empatía, pero también de la autoconfianza y la confianza en las otras personas, superando las limitaciones de las buenas prácticas, o programas de intervención en sentimientos, aislados del currículum, procurados, que se orientan al entrenamiento concreto de habilidades, y dirigidos a poblaciones y contextos delimitados. Asimismo, se han descubierto algunos de los factores citados, que están posibilitando la educación socioemocional que pone en práctica, de forma inductiva, esos sentimientos y que está impactando positivamente en términos de inclusión, reducción de comportamientos violentos, y en la creación de entornos de aprendizaje y convivencia seguros y de apoyo, con efectos beneficiosos en el bienestar de sus participantes.

Con ánimo de seguir profundizando para aportar respuestas al objetivo que da sentido a esta tesis doctoral, desde la pluralidad de voces, y buscando abarcar un rango más diverso de muestra que permitiera extraer conclusiones más amplias, se realizó un estudio en la primera Comunidad de Aprendizaje, una escuela de personas adultas, donde se llevan a cabo todo tipo de AEEs y, muy especialmente, las Tertulias Dialógicas. Este artículo se ha llamado *“Esto te da la vida” El impacto de la amistad en la salud y el bienestar en la tercera edad: el caso de la Comunidad de Aprendizaje La Verneda* (traducido al castellano). Desde esta investigación, se han explorado las relaciones interpersonales que tienen lugar en este centro y el desarrollo de amistades

sentimentales profundas que en él acontecen y que experimentan las personas mayores de setenta años con una larga trayectoria de participación, de al menos quince años, en el marco de un funcionamiento comunitario. A partir de este trabajo, ha sido posible aportar respuestas al objetivo de esta tesis doctoral, concretamente, al primero de los fines específicos, identificando cómo a través de las interacciones y narrativas que acontecen en la Comunidad de Aprendizaje se educa en la amistad; y al tercero de los fines marcados, a partir del descubrimiento de su impacto en el bienestar y la salud de sus participantes, en este caso, de edad avanzada.

La comunidad científica ha demostrado la importancia de las relaciones interpersonales de calidad, y especialmente de la amistad, como predictores de satisfacción con la vida y felicidad (Putnam, 2001; Diener y Diener, 2009; Demir y Özdemir, 2010). Concretamente, se sostiene que las personas que presentan una mayor conexión social con la comunidad, las amistades y la familia viven durante más tiempo, más saludables y más felices (Waldinger, 2015). Por contraparte, la soledad y el aislamiento social en las personas de edad avanzada se asocia con un impacto negativo en la salud emocional y física, menor calidad de vida, un aumento de la mortalidad, de enfermedades cardíacas y trastornos cognitivos, entre otros, además de suponer una mayor frecuencia de uso de los servicios sociales y de salud (Routasalo et al., 2009; Musich et al., 2015; Berg-Weger y Morley, 2020), lo que demanda aumentar las oportunidades para que tengan lugar interacciones sociales positivas y de apoyo, especialmente para este colectivo (Nieboer et al., 2020).

Ya el Harvard Study of Adult Development²², estudio longitudinal que durante más de setentaicinco años siguió las trayectorias de una muestra superior a setecientas personas, ha demostrado que son las relaciones de calidad lo que permite mantenerse saludable durante más tiempo, y es en los ambientes de confianza, como las amistades o la comunidad, desde donde más

²² Harvard Study of Adult Development. Consultado el 15 de noviembre de 2020, en el sitio web <https://www.adultdevelopmentstudy.org/>

se propicia una mayor satisfacción, mental y física, a lo largo de la vida. De esta forma, la amistad en edad avanzada se torna crucial en el favorecimiento de trayectorias vitales longevas, sanas y de calidad (Stevens et al., 2006; Routasalo et al., 2009).

En la búsqueda de opciones que contribuyan a satisfacer el sentimiento de amistad para contribuir al bienestar en personas en edad avanzada, surgen programas de intervención para reducir la soledad y enriquecer la amistad (Martina y Stevens, 2006; Steven y Tilburg, 2010). Esta investigación, a partir de un estudio de caso realizado en la Comunidad de Aprendizaje La Verneda, ha podido avanzar conocimiento en este área aportando evidencias acerca de una alternativa en la que se ha descubierto que se desarrolla el sentimiento de amistad y que ha dado muestras de su impacto en el bienestar de las personas en edad avanzada, gracias a la participación en actividades y AEEs que se implementan en esta escuela, y a las relaciones y dinámicas que acontecen en esta Comunidad de Aprendizaje.

Las personas participantes en este estudio, que se han involucrado con diferentes roles en la escuela durante más de quince años, han destacado la profundidad de las relaciones interpersonales que acontecen en el centro, y cómo esto ha mantenido su implicación activa, ajustando sus trayectorias y circunstancias personales para poder participar de la escuela continuamente. Desde la literatura científica, la jubilación ha sido estudiada como un factor de riesgo para la soledad, el aislamiento social o la existencia de unas redes sociales débiles (Cornwell y Waite, 2009). Este estudio ha descubierto en esta escuela de personas adultas un espacio de actuaciones contrastadas donde experimentar relaciones de calidad y un punto de encuentro amistoso para superar esa soledad, aislamiento o empobrecimiento interpersonal.

De acuerdo con los testimonios presentados por algunas personas participantes en este estudio, la implicación en el centro de educación de personas adultas y sus actuaciones ha sido crucial para superar momentos personales difíciles como la viudez, experimentando un agrado tal que ha

derivado en recomendar a otras amistades la participación en la escuela, consolidando y expandiendo la red social. Estos hallazgos están en consonancia con otras investigaciones, en las que se descubre la participación social como una estrategia que algunas personas mayores escogen para hacer frente a la pérdida de la pareja y que señalan al aumento de apoyo por parte de amistades y familiares en esos momentos como favorecedor de esa superior implicación (Stevens, 1997; Utz et al., 2002).

Sin embargo, desde la literatura, se apunta al hecho de que no todas las personas encuentran recursos para esa participación social (Mollenkopf et al., 1997; Utz et al., 2002). Este estudio presenta un recurso mediante el que la participación social evoluciona al desarrollo de sentimientos de amistad y al establecimiento de relaciones de calidad, lo que abre la vía a explorar más casos de centros que sigan este modelo educativo, Comunidad de Aprendizaje, y examinar hasta qué punto acontecen relaciones de apoyo con efectos similares.

La solidaridad y el sentido de comunidad contribuyen a la sostenibilidad del centro y se hallan en la base de las interacciones que acontecen en esta escuela. Los y las participantes señalan a esta solidaridad como el “ideario” del centro, presente en todas las relaciones interpersonales que tienen lugar en la escuela y cómo ha derivado en afecto y en el fortalecimiento de vínculos de amistad. En consonancia con otros estudios, desde la antigüedad hasta nuestros días, la solidaridad aparece como componente esencial de esa amistad sentimental (Alberoni, 2006; Thomas, 2013).

A su vez, se ha apuntado tanto a la solidaridad, como a la amistad experimentada en el marco de la participación en esta escuela, como los elementos clave que han dado continuidad a la persistente implicación de estas personas en el centro. Por su parte, la experiencia de esa solidaridad, de haber recibido ayuda en el marco del trabajo comunitario, ha derivado en gratitud, aumentando la concienciación comunitaria y sintiendo el

compromiso y voluntad de contribuir a ese ciclo de ayuda, como han expresado los y las participantes. En cuanto a la amistad, han encontrado en los vínculos afectivos, con el resto de participantes, la motivación para continuar implicados e implicadas en la escuela, cumpliendo así con diferentes roles a lo largo de su paso por la Comunidad de Aprendizaje, desde alumnado, a la coordinación de AEEs como las Tertulias Literarias Dialógicas, pasando por la administración del centro. La literatura existente acerca del papel de la solidaridad en el desarrollo y mantenimientos de acciones comunitarias (Serna et al., 2020) y, en concreto, de su rol en la base de las Comunidades de Aprendizaje (Flecha y Soler, 2013; Ríos et al., 2013) apoya estos hallazgos en los que se ha situado como elemento clave para (a) la sostenibilidad de la escuela en el tiempo y (b) la persistencia de la participación de las personas que la componen. Sin embargo, desde la literatura científica, menos se ha abordado el papel de la amistad en la perpetuidad de la participación comunitaria, por lo que este estudio abre la vía a su exploración como posible elemento para considerar en el éxito de actuaciones sociales comunitarias, especialmente con colectivos en edad avanzada.

Desde los relatos compartidos en este estudio, se ha abordado la diversidad presente en la amistad vivenciada por estos participantes en la escuela La Verneda. Este centro, al que personas en edad adulta, pero también de edad madura, y jóvenes acuden, nació con el objetivo de ofrecer posibilidades de aprendizaje a todas las personas que así lo necesitasen, por lo que la diversidad de personas que participan en él en cuanto a cultura y edad es un hecho. Fruto del citado funcionamiento comunitario y la solidaridad que allí acontece, tienen lugar interacciones heterogéneas que, en ocasiones, dan lugar a amistades intergeneracionales. Desde la literatura científica se encuentra que cada vez son más diversos los proyectos de intervención orientados a interrelacionar a jóvenes y adultos con personas en edad avanzada, pero se señala un vacío en lo que a amistad intergeneracional elegida se refiere (Dykstra y Fleischmann, 2018; O'Dare et al., 2019). Los resultados de este estudio aportan algunos datos a este vacío de evidencias en la investigación y posibilitan considerar la participación en esta escuela como

una alternativa para la gestación de amistades intergeneracionales libremente elegidas.

Este estudio también ha aportado evidencias acerca del impacto de las interacciones en el bienestar, mostrando cómo la participación en la escuela y sus actuaciones, así como las relaciones que en ella tienen lugar, han supuesto una mejora de las vidas de los y las participantes, con un impacto positivo sobre su bienestar, y en su salud mental, especialmente. El conocimiento de este impacto ha trascendido hasta ser conocido por el personal sanitario del barrio en el que se ubica la escuela, llegando a recomendar la participación en el centro a otras personas, de acuerdo con los relatos recogidos en la investigación. En sus narrativas, los y las participantes de la investigación han declarado sentirse satisfechos y satisfechas, con más confianza en sí mismos y con mayor autoestima. Estos resultados concuerdan con la literatura existente que apunta a las relaciones de calidad y a la amistad como predictores de la satisfacción personal, la salud y el bienestar, esencialmente en la tercera edad (Diener y Diener, 2009; Routasalo et al., 2009; Demir y Özdemir, 2010; Waldinger, 2015). En cuanto a la autoestima, asociada al bienestar y al éxito en la salud y las relaciones (Orth, 2017), las evidencias conocidas señalan que descienden acusadamente una vez llegada la edad avanzada (Robins et al., 2002; Robins y Trzesniewski, 2005; Orth, 2017). Con este estudio se ha podido avanzar en el conocimiento de una realidad social y educativa, como la de esta escuela, que sigue el modelo Comunidad de Aprendizaje, y que permite a personas que participan en ella mantener una elevada autoestima durante la madurez.

Asociada a esta autoestima manifiesta, se sitúan las declaraciones en las que los y las participantes destacan lo útiles que ellos y ellas han sido para muchas personas en la escuela, declarando que “aún tienen que contribuir mucho más” desde sus roles en el centro. Las investigaciones en la tercera edad han ido superando la visión de la vejez como un estadio de pasividad, dependencia e introversión, evolucionando hacia una perspectiva que pone el foco en la experiencia y la contribución de estas personas como parte de la red

social (Lancet, 2020), en la actividad generativa y en las potencialidades de su participación social activa (Fernández-Ballesteros, 2009; Villar et al., 2013). De esta forma, se ha vinculado la generatividad (Erikson y Erikson, 2000), a partir de la contribución al sostenimiento y mejora de los entornos en los que las personas maduras participan, a una mejora en el bienestar y un aumento de sentido en su actividad. Los resultados de este estudio apoyan esa visión generativa de la tercera edad y muestran cómo se ha asociado a una mejora de la salud mental y bienestar de los y las participantes, situando en la escuela un ejemplo de contexto donde puede llevarse a término esa contribución activa.

En términos de salud, la búsqueda del bienestar se torna imperante en momentos traumáticos o situaciones extremas, como la crisis sanitaria actual por coronavirus, particularmente cuando hablamos de la infancia, como uno de los sectores de la población más vulnerables, y con implicaciones en su futuro como personas adultas (Lansford et al., 2019). Ante esta necesidad surge el tercer estudio con el que culmina esta tesis doctoral, titulado, en castellano, *Bienestar infantil en tiempos de confinamiento: el impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas transferidas a los hogares*. De esta investigación se han podido extraer respuestas para el cumplimiento del segundo y tercer objetivo específico de este trabajo. Una vez conocido el potencial de las AEEs en la educación de sentimientos, este estudio ha podido indagar cómo en el marco del trabajo en Tertulias Literarias Dialógicas, esta vez transferidas al contexto virtual, se han promovido espacios de convivencia y aprendizaje seguros y de apoyo, de gran importancia en un momento tan extremo para los niños y niñas. Por otro lado, también se ha podido profundizar en el impacto que esta AEE ha supuesto en diferentes dimensiones del bienestar subjetivo, apuntando a beneficios en el alumnado, pero también en sus familias. Esta investigación ha permitido generar conocimiento que ha trascendido las expectativas inicialmente perseguidas, al haber podido llevar a estudio una situación excepcional, como es el confinamiento ante la pandemia, a partir de varios casos analizados, explorando la trascendencia de las AEEs, en concreto de las Tertulias

Literarias Dialógicas transferidas a los hogares en el bienestar de los y las participantes.

En plena situación de crisis sanitaria global y de confinamiento en los hogares, la exploración de dicho bienestar ha resultado una urgencia, y un desafío, debido al impacto negativo en el bienestar infantil, y en la salud física y mental, que puede suponer la interrupción de la actividad educativa presencial, y la consecuente ausencia de interacciones y de espacios comunes de intercambio (Brooks et al., 2020; Wang et al., 2020), especialmente con el alumnado más vulnerable, como aquellos niños y niñas con trastornos del desarrollo o cognitivos (Bartlett et al., 2020).

En línea con otras investigaciones, en las que se propone actuar poniendo el énfasis en la promoción de espacios y oportunidades para la participación en comunidad, y en el apoyo familiar y la interacción entre los niños y niñas y las familias para garantizar el bienestar y la seguridad infantil (Guan et al., 2020; Child Welfare Information Gateway, 2020), este estudio ha avanzado conocimiento analizando una nueva realidad educativa: la implementación de una *Open Door Action*²³ (AEEs transferidas a los hogares a partir de herramientas virtuales). Las Tertulias Literarias Dialógicas *online* han supuesto al alumnado la oportunidad de relacionarse con su comunidad educativa y compartir sentimientos, preocupaciones, inquietudes y todo tipo de pensamientos a propósito de los diálogos suscitados en las tertulias, con sus compañeros y compañeras, amigos y amigas, profesorado y las familias que han tenido la oportunidad de conectarse a estos encuentros, promoviéndose relaciones de calidad y contextos de interacción seguros.

Investigaciones previas han asociado la sensación de conexión con la comunidad como un factor principal en la promoción del bienestar y desarrollo

²³ Roca, E. (2020). *Concept of Open Doors Actions (ODAs) in Open Doors Schools*. This Document is Licensed Under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License. Disponible en <https://archive.org/details/open-doors>

de los niños y niñas, pero también como un factor protector en el caso de alumnado vulnerable (Battistich et al., 2004; Thapa et al., 2013). De esta forma, se ha aportado conocimiento, a partir del caso de estos centros educativos participantes, acerca del particular papel que ejercen las escuelas en la promoción del bienestar psicológico (Wang et al., 2020) y más ampliamente en la conexión con la comunidad (Bartlett et al., 2020), pero desde el entorno virtual en circunstancias de confinamiento domiciliario, y en el mantenimiento y enriquecimiento de las interacciones significativas a través de la implementación de una actuación contrastada, como son las Tertulias.

Los hallazgos de Roca et al. (2020), primer estudio que analizó las Open Doors Actions en situación de confinamiento por COVID-19, encontraron en las AEEs, trasladadas al contexto online, una influencia positiva en el desarrollo cognitivo y emocional del alumnado, y como factor protector ante el abuso infantil en los hogares. Este estudio ha ampliado el conocimiento acerca del impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas transferidas a los hogares como una actuación con impacto en el bienestar subjetivo del alumnado a tres niveles: social, emocional y educativo, en esta situación novedosa y particular de aislamiento social físico.

La extensa evidencia existente en torno a las potencialidades de las Tertulias Literarias Dialógicas en la variedad de contextos en los que se aplican (Soler, 2015) apuntan a mejoras académicas, en cuanto al lenguaje, la lectura, la comunicación, la alfabetización o la argumentación, entre otros (de Botton et al., 2014; López de Aguilera, 2019; García-Carrión et al., 2020a). Con este estudio se ha podido avanzar en el conocimiento de dichas potencialidades desde su aplicación en el entorno virtual, descubriendo similares implicaciones en cuanto al ámbito académico. Ahora, además, se sabe que en situación de confinamiento han ayudado al establecimiento de rutinas y hábitos, que contribuyen favorablemente al curso del progreso educativo.

En cuanto al bienestar emocional, estudios previos sobre las Tertulias Literarias Dialógicas en condiciones de presencialidad redundaban en la mejora de la autoconfianza o la motivación (de Botton et al., 2014). En este estudio, centrado en su aplicación virtual en la situación de confinamiento, se ha encontrado que las Tertulias Literarias Dialógicas aplicadas en los centros que han participado en la investigación favorecen la satisfacción, también la autoconfianza y la motivación, en línea con los estudios señalados. Asimismo, este estudio ha permitido identificar la experiencia del bienestar emocional y un aumento en la empatía en el alumnado en el hecho de compartir sentimientos profundos, expresarse sin ser juzgados o juzgadas, profundizar en las emociones y opiniones del profesorado como iguales y experimentar a partir de la lectura relaciones con la situación vivida. En armonía con previos estudios que asientan el estrecho vínculo entre amistades de calidad y resiliencia en alumnado en situación de vulnerabilidad (Graber et al., 2015), esta investigación ha hallado en las interacciones acontecidas en Tertulias una fuente de sensación de felicidad y de sentimiento de amistad entre los y las participantes, y con su profesorado, de importancia manifiesta para sobrellevar la situación de confinamiento, de acuerdo con los testimonios recogidos.

Desde esta investigación, también se ha aportado conocimiento acerca del rol de las familias en el éxito de la implementación de esta actuación. Se ha descubierto con los relatos de los y las participantes cómo la transferencia al entorno virtual ha posibilitado una mayor implicación de las familias que ha redundado en tres efectos beneficiosos, tanto para el alumnado, como para la escuela, y hacia el hogar: (a) por un lado, el alumnado participa más en estos encuentros desde la implicación de los padres o madres en el hogar; (b) por otro lado, se ha estrechado la colaboración familia-escuela, y, (c) por último, se han fortalecido los vínculos paternofiliales, que han permitido conversaciones más profundas, compartir sentimientos y enriquecer los debates en casa en torno a la temática de la lectura abordada, potenciándose así sus impactos. Estos hallazgos están en consonancia con la literatura al respecto, que apunta al rol de los familiares en la mejora de la motivación y

la confianza del alumnado sobre el aprendizaje, el fomento de vínculos entre la comunidad y la escuela y la transformación de las interacciones entre padres y madres e hijos o hijas (de Botton et al., 2014), así como sobre los efectos positivos de la intervención socioemocional con el alumnado en el bienestar de las familias (McGilloway et al., 2014), ampliándose con este estudio las consecuencias positivas desde la transferencia al entorno *online*.

Este estudio ha aumentado el conocimiento acerca de las potencialidades de esta AEE en una circunstancia extrema, como el aislamiento social en confinamiento por COVID-19, comprobando la replicabilidad de la misma a otros espacios educativos, como en este caso el virtual. Además de descubrir los efectos que supone en el bienestar de sus participantes, y en la creación de entornos seguros, inclusivos y de apoyo, en esta ocasión desde la virtualidad, esta investigación abre la vía a avanzar conocimiento acerca de las Tertulias Literarias Dialógicas *online* como una nueva forma de implementar esta actuación en el futuro con garantías. Este hecho coincide con el deseo expresado por los y las participantes de continuar con este formato como complementario al presencial tradicional en la nueva normalidad, de forma que se permita favorecer la continuidad de la presencia de las familias y como medio para crear y estrechar vínculos con otros centros educativos a partir de la participación coordinada en sesiones conjuntas de Tertulia. En consonancia con los últimos hallazgos acerca de los efectos del uso de la tecnología en los niños y niñas, se ha confirmado cómo el uso prosocial de la tecnología digital mediante un enfoque dialógico del aprendizaje, como son las Tertulias Literarias Dialógicas virtuales, da lugar a efectos deseables y positivos (Flecha et al., 2020)

La necesaria urgencia por abordar esta situación excepcional, se ha convertido a su vez en una valiosa oportunidad para reinventar la educación y seguir hallando medios para fortalecer las sinergias entre las familias, las escuelas y la comunidad (Dryden-Peterson, 2020), encontrando respuestas en los procesos de *cocreación* que han posibilitado atender a necesidades sociales para transformar las dificultades e identificar alternativas de éxito para la

nueva normalidad y los nuevos estilos de vida en distanciamiento social y trabajo desde casa (Ratten, 2020).

Incrementar el conocimiento acerca de cómo avanzar en el desarrollo de una educación de sentimientos accesible y de impacto, que extienda sus beneficios a largo plazo para la diversidad de niños y niñas en multitud de contextos, se sitúa en el momento presente en el foco de la investigación (Jones et al., 2019). Estos tres estudios han aportado conocimiento que ha permitido responder afirmativamente a esta demanda, en consonancia con la pregunta que da sentido a esta tesis doctoral, demostrando, a partir de los casos presentados que, desde las AEEs, y en Comunidades de Aprendizaje, se educa en sentimientos, poniendo el foco en la amistad y la empatía, como sentimientos clave tradicionalmente hallados en la intervención con programas de desarrollo socioemocional.

Mediante estos hallazgos, se ha contribuido a la literatura existente con evidencias que permiten superar las limitaciones que los programas de intervención socioemocional presentan, contemplando en las AEEs los elementos clave que la literatura señala para el éxito en su aplicación: que incluya a toda la comunidad educativa, que atienda a las demandas de sus protagonistas y que se presente de forma integrada y con sentido en el currículum y en la realidad diaria educativa, de forma inductiva, y no procurada. Asimismo, también se han aportado evidencias acerca del alcance de esta educación de sentimientos a partir de las AEEs, explorando sus impactos en una doble vertiente: (a) por un lado, social, en el favorecimiento de entornos de aprendizaje y convivencia inclusivos, seguros, de apoyo y más libres de violencia; y (b) por otro lado, personal, mostrando las mejoras en el bienestar y el desarrollo emocional las personas participantes.

En la realización de este trabajo, se ha buscado abarcar realidades diversas para atender a una demanda más amplia, prestando especial atención a los colectivos vulnerables, donde la urgencia se dilata aún más. Desde esta tesis doctoral, se ha situado el énfasis tanto en la infancia (Rose

et al, 2009; Yüksek y Carpentier, 2018), como en alumnado con necesidades educativas especiales (Finke, 2016), y también en personas en edad avanzada (Martina y Stevens, 2006; Steven y Tilburg, 2010). De este modo, este estudio ha querido dar voz a esta diversidad, contando con las voces de participantes de una escuela de personas adultas, en edad madura; con la participación de un escuela de educación especial; con un centro de educación secundaria, y con cinco escuelas de educación primaria, de las cuales, tres de ellas albergan a más de un 30% de alumnado en situación de vulnerabilidad, mientras que la primera presenta un 92% de alumnado inmigrante y se ubica en un contexto socioeconómico deprimido.

Estos hallazgos han resultado de la realización de tres investigaciones concretas, siendo dos de ellas estudios de caso, por lo que una de las limitaciones que se pueden encontrar es que no se pueden extraer conclusiones generalizadoras de estos análisis. Así, una de las futuras vías de investigación que abre esta tesis doctoral es la replicabilidad de sus estudios, para construir un cuerpo sólido de evidencias que permita confirmar la universalidad de esta aportación, acerca de cómo las AEEs, aparte de sus potencialidades sociales y académicas, también educan en sentimientos.

Esto así, esta tesis abre un amplio recorrido futuro de exploración para poder extraer conclusiones más generales, siendo de interés, para el avance de esta línea de investigación, la indagación acerca de sus efectos en multitud de escuelas; así como profundizar en el estudio de los posibles beneficios resultantes de la cooperación intercultural o intergeneracional entre diferentes centros educativos; o en otros entornos en los que también se aplican AEEs, como en centros de salud mental o en instituciones penitenciarias (Flecha y García, 2013). También, resulta de interés conocer más a fondo las transformaciones emocionales y de bienestar que acontecen en otros agentes de la comunidad, como el profesorado, el voluntariado, o las propias familias. Asimismo, estudiar su alcance y desarrollo desde otras disciplinas, como la emergente *socioneurociencia* (Puigvert et al., 2019), en el análisis de las interacciones entre la experiencia social y el cerebro, puede

suponer un enriquecimiento de gran valor para comprender los mecanismos mentales que subyacen a estas mejoras.

En tanto que las AEEs presentan elementos universales que las convierten en transferibles a diversidad de contextos (Flecha y Molina, 2015), suponen una herramienta valiosa para la puesta en marcha de políticas, intervenciones e investigaciones recreables que trasciendan fronteras, con objetivo de impacto social, en la búsqueda del cumplimiento de fines globales en educación (García-Carrión et al., 2017). Esta tesis ha abordado una nueva posibilidad en el marco del trabajo en AEEs y, más generalmente, en Comunidades de Aprendizaje: la educación de sentimientos positivos perentorios en el desarrollo del bienestar y la promoción de entornos seguros y saludables.

Desde los tres casos presentados, se ha podido comprobar cómo la efectiva educación de sentimientos está teniendo lugar, analizando las circunstancias que subyacen a su efectivo cumplimiento, y explorando sus alcances en la mejora personal y social de sus participantes. De esta forma, la tesis doctoral ha podido progresar, desde la modestia de sus hallazgos, al avance en la consecución de los objetivos mundiales de desarrollo sostenible cuarto y tercero de La Agenda 2030 de las Naciones Unidas (United Nations Sustainable Development, 2015). De una parte, buscando la educación de calidad, equitativa e inclusiva, que promueva la convivencia pacífica y libre de violencia a partir de espacios de aprendizaje seguros e inclusivos, coincidiendo con el segundo de los objetivos de esta tesis doctoral. De otra parte, procurando garantizar la promoción del bienestar para todas las personas, independientemente de la edad, lo que ha coincidido con el tercero de los fines que constituyen este trabajo.

Esta tesis ha propuesto en la educación de sentimientos acontecida en Comunidades de Aprendizaje un medio eficaz con prospectiva de transferencia para el alcance de esos objetivos. Objetivos que, desde organizaciones mundiales como la citada UNESCO, buscan desde la

educación, la ciencia y la cultura sumar esfuerzos, a través de la cooperación transnacional, para alcanzar un pleno cumplimiento de los derechos humanos y, en definitiva, un mundo mejor.

Si, parafraseando a Freire (1992), cambiar el mundo pasa por cambiar a las personas que *cambiarán* ese mundo desde la educación; entonces, mejorar el mundo requerirá mejorar la vida de las personas que lo componen, siendo clave y esencial la educación, y más concretamente, una educación de sentimientos al servicio de personas más seguras y satisfechas. En ese fin último ha tratado de avanzar esta tesis doctoral que aquí se presenta, desde una particular contribución que confía a la educación de sentimientos desde la rigurosidad de las AEEs un impacto positivo para unas trayectorias vitales mejores, con mayor bienestar, más felices y plenas, y unos espacios de intercambio más pacíficos, inclusivos y libres.

Referencias bibliográficas

- Alberoni, F. (2006). *La amistad: aproximación a uno de los más antiguos vínculos humanos*. Gedisa.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/span.pdf
- Aubert, A., Bizkarra, M., y Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15(1), 144-148.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34500>
- Aubert, A., Molina, S., Schubert, T., y Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.03.002>
- Badley, G. (2009). Publish and be doctor-rated: The PhD by published work. *Quality Assurance in Education*, 17(4) 331-342.
<https://doi.org/10.1108/09684880910992313>
- Bartlett, J. D., Griffin, J. L., y Thomson, D. (2020). *Resources for Supporting Children's Emotional Well-Being During the COVID-19 Pandemic*. Amherst, MA: University of Massachusetts.

- Battistich, V., Schaps, E., y Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of primary prevention*, 24(3), 243-262. <https://doi.org/10.1023/b:jopp.0000018048.38517.cd>
- Berger, C., Lisboa, C., Cuadros, O., y de Tezanos-Pinto, P. (2016). Adolescent peer relations and socioemotional development in Latin America: translating international theory into local research. *New directions for child and adolescent development*, 152, 45-58. <https://doi.org/10.1002/cad.20161>
- Berg-Weger, M. y Morley, J.E. (2020). Loneliness in Old Age: An Unaddressed Health Problem. *J Nutr Health Aging*, 24, 243–245. <https://doi.org/10.1007/s12603-020-1323-6>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet* 395, 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cahill, H., Kern, M. L., Dadvand, B., Cruickshank, E. W., Midford, R., Smith, C., ... y Oades, L. (2019). An Integrative Approach to Evaluating the Implementation of Social and Emotional Learning and Gender-Based Violence Prevention Education. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 135-152.
- Cefai, C. y Askill-Williams, H. (2017). School staff perspectives on mental health promotion and wellbeing in school. In C. Cefai, P. Cooper (eds). *Mental Health Promotion in Schools. Cross Cultural Narratives and Perspectives*. Netherlands: Sense Publishers.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., y Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A*

- review of the international evidence*. NESET Analytical Report, European Commission.
- Cefai, C., y Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. Springer Science & Business Media.
- Child Welfare Information Gateway (2020). *Supporting & Preserving Families*. Washington: U.S. Department of Health and Human Services.
- Cohen, J. (2001). *Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children. Series on Social Emotional Learning*. Teachers College Press,
- Comisión Europea (2010). *Conclusions: 'Science Against Poverty'. Paper presented at the Segovia Conference, La Granja, 8-9 April 2010*. www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Presidencia%20Europea/Ficheros/Conferencia_Ciencia_contra_la_pobreza.pdf
- Corcoran, R.P., Cheung, A., Kim, E., Xie, C. (2018). Effective Universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>.
- Cornwell, E. Y., y Waite, L. J. (2009). Social disconnectedness, perceived isolation, and health among older adults. *Journal of health and social behavior*, 50(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/002214650905000103>
- Council of the European Union. (2011). Council Recommendation on policies to reduce early school leaving. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>

- Daily, S. M., Mann, M. J., Lilly, C. L., Dyer, A. M., Smith, M. L., y Kristjansson, A. L. (2020). School Climate as an Intervention to Reduce Academic Failure and Educate the Whole Child: A Longitudinal Study. *Journal of School Health*, 90(3), 182-193. <https://doi.org/10.1111/josh.12863>
- Daniel, G. R., Wang, C., y Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 168-177. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.016>
- de Botton, L., Girbés, S., Ruiz, L., and Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: increasing educative interactions and improving learning. *Improv. Sch.* 17, 241-249. <https://doi.org/10.1177/1365480214556420>
- Demir, M., y Özdemir, M. (2010). Friendship, need satisfaction and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 243-259. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9138-5>
- Diener, E., y Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. In *Culture and well-being* (pp. 71-91). Springer, Dordrecht.
- Díez-Palomar J., García-Carrión R., Hargreaves L., Vieites, M. (2020) Transformar las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje mediante el uso de acciones educativas exitosas. *PLoS ONE*, 15(10), e0240292. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>
- Díez, J., Gatt, S., y Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>

- Downey, C., y Williams, C. (2010). Family SEALa homeschool collaborative programme focusing on the development of children's social and emotional skills. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(1), 30-41. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715672>
- Dryden-Peterson, S. (2020). *Learning and Community in a Time of Crisis*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Duddy, E. (2019). Parent participation in early years settings in Northern Ireland: identifying the key themes in 'becoming involved'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 675-692. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1652397>
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy*. Malden.
- Duque, E., Gairal, R., Molina, S., y Roca, E. (2020). How the Psychology of Education Contributes to Research With a Social Impact on the Education of Students With Special Needs: The Case of Successful Educational Actions. *Frontiers in Psychology*, 11, 439. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dykstra, P. A., y Fleischmann, M. (2018). Are societies with a high value on the Active Ageing Index more age integrated?. In *Building Evidence for Active Ageing Policies* (pp. 19-37). Palgrave Macmillan, Singapore.
- Elias, M. J., y Mocerri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690243>

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Erikson, E. H., y Erikson, J. M. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- European Commission (2011a). Added value of Research, Innovation and portfolio Science. MEMO/11/520. Brussels, 19 July 2011. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_11_520
- European Commission. (2011b). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:EN:PDF>
- Fagan, A. A., Hawkins, J. D., y Shapiro, V. B. (2015). Taking SEL to scale in schools: The role of community coalitions. En J.A. Durlak (Ed.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Farahmand, F. K., Grant, K. E., Polo, A. J., y Duffy, S. N. (2011). School-based mental health and behavioral programs for low-income, urban youth: A systematic and meta-analytic review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 18(4), 372-390. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2011.01265.x>
- Fernández-Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo. Contribuciones de la Psicología*. Pirámide.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.

- Finke, E. H. (2016). Friendship: Operationalizing the intangible to improve friendship-based outcomes for individuals with autism spectrum disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(4), 654-663. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0042
- Flecha, A. (2013). Healthier Lives for European Minority Groups: School and Health Care, Lessons from the Roma. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, 10(8), 3089–3111. <https://doi.org/10.3390/ijerph10083089>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Papeles de Pedagogía.
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha, R. (2019) Exploring the Impact of Interactive Groups: Dialogic Interactions Involving Families and Community Members. En N. Mercer, R. Wegerif y L. Major, *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. London: Routledge.
- Flecha, R., y Buslón, N. (2016). 50 Años después del Informe Coleman. Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127-143.
- Flecha, R., y García, R. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140–161. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224>
- Flecha, R., García, R., y Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias Transfer of Dialogue-based Literary Gatherings to Prisons. *Revista de*

educación, 360, <https://doi.org/140-161>. 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224

Flecha, R., y Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en supervisión educativa*, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>

Flecha, R., Pulido, C., Villarejo, B., Racionero, S., Redondo, G., y Torras, E. (2020). Effects of the Use of Digital Technology on Children's Empathy and Attention Capacity. NESET Analytical Report. *European Commission*.

Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>

Flecha R. y Soler M. (2014). Communicative methodology: successful actions and dialogic democracy. *Current Sociology*, 62, 232–242. <https://doi.org/10.1177/0011392113515141>

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Publishing.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.

García, R. (2012). Out of the Ghetto: Psychological Bases of Dialogic Learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 51-69. <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2012.04>

García, R., Molina Roldán, S., Grande López, L. A., y Buslón Valdez, N. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 115-132.

- García-Carrión, R. (2015). What the dialogic literary gatherings did for me: The personal narrative of an 11-Year-old boy in a rural community in England. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913-919. <https://doi.org/10.1177/1077800415614305>
- García-Carrión, R., Gomez, A., Molina, S., y 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. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.4>
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M., and Ramis-Salas, M. (2020a). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- García-Carrión, R., Molina Roldán, S., y Roca Campos, E. (2018a). Interactive learning environments for the educational improvement of students with disabilities in special schools. *Frontiers in psychology*, 9, 1744. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>
- García-Carrión, R., Molina-Luque, F., y Roldán, S. M. (2018b). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. *Journal of Youth Studies*, 27(14), 701-716. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660>
- García-Carrión, R., Padrós Cuxart, M., Alvarez, P., y Flecha, A. (2020b). Teacher Induction in Schools as Learning Communities: Successful Pathways to Teachers' Professional Development in a Diverse School Serving Students Living in Poverty. *Sustainability*, 12(17), 7146. <https://doi.org/10.3390/su12177146>
- Gatt, S., Ojala, M., y Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International*

Studies in Sociology of Education, 21(1), 33-47.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543851>

Giner, E. (2018). *Amistades creadoras*. Hipatia Press

Girbés-Peco, S., Renta-Davids, A. I., De Botton, L., y Álvarez-Cifuentes, P. (2020). The Montserrat's neighbourhood dream: Involving Moroccan residents in a school-based community development process in urban Spain. *Social & Cultural Geography*, 21(5), 674-696.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. y Senge, P. (2014). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. More than Sound.

Gómez A., Padrós M., Ríos O., Mara L., Pukepuke T. (2019). Reaching social impact through communicative methodology. Researching with rather than on vulnerable populations: the Roma case. *Frontiers in Education*. 4, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00009>

Gómez, J.; Latorre A.; Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. El Roure editorial.

Gómez, S. (13 de enero de 2018). *¿Talleres de educación emocional? Debate*. Diario Feminista. <https://eldiariofeminista.info/2018/01/13/talleres-de-educacion-emocional/>

Graber, R., Turner, R., y 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. <https://doi.org/10.1111/bjop.12135>

Graves, S. L., Jr., Herndon-Sobalvarro, A., Nichols, K., Aston, C., Ryan, A., Blefari, A., Schutte, K., Schachner, A., Vicoria, L., & Prier, D. (2017). Examining the effectiveness of a culturally adapted social-emotional

- intervention for African American males in an urban setting. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 62–74.
<http://dx.doi.org/10.1037/spq0000145>
- Guan, H., Okely, A. D., Aguilar-Farias, N., del Pozo Cruz, B., Draper, C. E., El Hamdouchi, A., et al. (2020). Promoting healthy movement behaviours among children during the COVID-19 pandemic. *Lancet Child Adolesc. Health* 4, 416–418. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30131-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30131-0)
- Guerra, N. G., y Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development*, 122, 1-17.
<https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. V. 1. Reason and the rationalization of society*. Beacon Press.
- Hoddell, S., Street, D. and Wildblood, H. (2002). Doctorates-converging or diverging patterns of provision. *Quality Assurance in Education*, 10(2), 61-70. <https://doi.org/10.1108/09684880210423546>
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J.; Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C., Farrell, P. (2008). *Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Evaluation of Small Group Work*. DfCS.
- INCLUD-ED Consortium (2011). INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Final Report. CIT4-CT-2006-028603 *Brussels: Directorate General for Research, European Commission*.
- Iversen, S., Kupfermann, I. y Kandel, E. (2000). Emotional states and feelings. En E. R. Kandel, J. H. Schwartz y T. M. Jessell (Eds.). *Principles of neural science* (pp. 983-998). McGraw-Hill.

- Jackson, D. (2013). Completing a PhD by publicartion: a review of Australian policy and implications for practice. *Higher Education Research and Development*, 32(3), 355-368. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.692666>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Kandel, E. R. (2007). *En busca de la memoria: el nacimiento de una nueva ciencia de la mente* (Vol. 3022). Katz Editores.
- Kandel, E. R. (2019). *La nueva biología de la mente*. Paidós.
- Kang, E., y Kim, J. (2019). The Effects of a Cyclical Empathy Model-based Young Children Empathy Enhancement Program on Empathy, Peer Competence, and Emotional Intelligence. *Korean Journal of Childcare and Education*, 15(6), 117-137. <https://doi.org/10.14698/jkcce.2019.15.06.117>
- Kendrick, K., Jutengren, G., y Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of adolescence*, 35(4), 1069-1080. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>
- Konold, T., Cornell, D., Huang, F., Meyer, P., Lacey, A., Nekvasil, E., Heilbrun, A., y Shukla, K. (2014). Multilevel multi-informant structure of the Authoritative School Climate Survey. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 238-255. <https://doi.org/10.1037/spq0000062>
- Lancet, T. (2020). Reimagining long-term care. *Lancet*, 396(10259), 1307. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32202-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32202-9)

- Lansford, J. E., Brik, A. B., y Al Fara, H. (2019). A framework for child well-being in the Gulf countries. *Child Indic. Res.* 12, 1971–1987. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-9620-5>
- Longobardi, C., Borello, L., Thornberg, R., & Settanni, M. (2020). Empathy and defending behaviours in school bullying: The mediating role of motivation to defend victims. *British journal of educational psychology*, 90(2), 473-486. <https://doi.org/10.1111/bjep.12289>
- López de Aguilera, G. (2019). Developing school-relevant language and literacy skills through dialogic literary gatherings. *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, 8, 51–71. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.4028>
- Martina, C. M. S., y Stevens, N. L. (2006). Breaking the cycle of loneliness? Psychological effects of a friendship enrichment program for older women. *Aging and mental health*, 10(5), 467-475. <https://doi.org/10.1080/13607860600637893>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Harper Collins.
- McGilloway, S., NiMhaille, G., Bywater T., Leckey, Y., Kelly, P., Furlong, M. Comiskey, C., O'Neill, D., Donnelly, M. (2014). Reducing child conduct disordered behaviour and improving parent mental health in disadvantaged families: a 12- month follow-up and cost analysis of a parenting intervention. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 23(9), 783-794. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0499-2>
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Mercer, J. (2014). Feeling like a state: social emotion and identity. *International Theory*, 6(03), 515-535. <https://doi.org/10.1017/S1752971914000244>

- Merrell, K. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47, 55–70. <https://doi.org/10.1002/pits.20451>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., y Álamos, P. (2013). Socioemotional learning in students of fifth and sixth grades: presentation and impact evaluation of BASE program. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645-666. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400002>
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de educación*, 337, 235-250.
- Mollenkopf, H., Marcellini, F., Ruoppila, I., Flaschenträger, P., Gagliardi, C., & Spazzafumo, L. (1997). Outdoor mobility and social relationships of elderly people. *Archives of gerontology and geriatrics*, 24(3), 295-310. [https://doi.org/10.1016/s0167-4943\(97\)00781-4](https://doi.org/10.1016/s0167-4943(97)00781-4)
- Mostert, J., y Loxton, H. (2008). Exploring the effectiveness of the FRIENDS program in reducing anxiety symptoms among South African children. *Behaviour Change*, 25(2), 85-96. <https://doi.org/10.1375/bech.25.2.85>
- Munezero, M., Montero, C. S., Sutinen, E., y Pajunen, J. (2014). Are they different? Affect, feeling, emotion, sentiment, and opinion detection in text. *IEEE transactions on affective computing*, 5(2), 101-111. <https://doi.org/10.1109/TAFFC.2014.2317187>
- Musich, S., Wang, S. S., Hawkins, K., y Yeh, C. S. (2015). The impact of loneliness on quality of life and patient satisfaction among older, sicker adults. *Gerontology and Geriatric Medicine*, 1, <https://doi.org/10.1177/2333721415582119>.

- Naciones Unidas (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E.,(2018). A Friend Is a Treasure and May Help You to Face Bullying. *Frontiers for Young Minds* 6(14). <https://doi.org/10.3389/frym.2018.00014>
- Nieboer, A. P., Hajema, K., y Cramm, J. M. (2020). Relationships of self-management abilities to loneliness among older people: a cross-sectional study. *BMC Geriatrics*, 20, 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12877-020-01584-x>
- O'Dare, C. E., Timonen, V., y Conlon, C. (2019). Intergenerational friendships of older adults: why do we know so little about them?. *Ageing & Society*, 39(1), 1-16. <https://doi.org/10.1017/S0144686X17000800>
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD.
- Ortega, E. (2014). Las tesis por compendio de publicaciones. ¿Innovación del doctorado en España? En M. Peris-Ortiz, y J.M. Sahut, (Coord.). *Future Challenges for Innovation, Business & Finance. XXIII Conferencia Internacional de la Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)* (314-331). European Academic Publishers, 314-331.
- Orth, U. (2017). The lifespan development of self-esteem. In J. Specht (Ed.). *Personality development across the lifespan* (pp. 181-195). Academic Press.
- Pahl, K. M., y Barrett, P. M. (2007). The development of social-emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the Fun FRIENDS program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(1), 81. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.81>

- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*. <https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa514>
- Picard, R. W., y Picard, R. (1997). *Affective computing* (Vol. 252). Cambridge: MIT press.
- Puigvert, L. (2014). Preventive socialization of gender violence moving forward using the communicative methodology of research. *Qual. Inq.* 20 839–843. <https://doi.org/10.1177/1077800414537221>
- Puigvert, L., Flecha, R., Racionero-Plaza, S., y Sordé-Martí, T. (2019). Socioneuroscience and its contributions to conscious versus unconscious volition and control. The case of gender violence prevention. *AIMS neuroscience*, 6(3), 204. <https://doi.org/10.3934/Neuroscience.2019.3.204>
- Pulido, F., y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39.
- Putnam, R. (2001). Social capital: Measurement and consequences. *Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 41–51.
- Racionero, S. (2018). Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. *Revista de Fomento Social*, 43-63. <https://doi.org/10.32418/rfs.2018.289.1434>
- Racionero, S., y Valls, R. (2008). Communicative approach to teaching and learning. In J. L. Kincheloe y R. A. Horn (Eds.), *The praeger handbook of education and psychology*, vol. 3 (pp. 548-557). Greenwood Publishing Group.
- Ramis, M., y Krastina, L. (2010). Cultural intelligence in the school. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 239-252.
- Rampazzo, L., Mirandola, M., Davis, R.J., Carbone, S., Mocanu, A., Champion, J. et al. (2016). Mental Health and Schools. Situation analysis and

- recommendations for action. Joint Action on Mental Health and Well-being (MH-WB) project. https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/mental_health/docs/2017_mh_schools_en.pdf
- Ratten, V. (2020). Coronavirus (covid-19) and social value co-creation. *International Journal of Sociology and Social Policy*. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-06-2020-0237>
- Reale, E., Avramov, D., Canhial, K., Donovan, C., Flecha, R., Holm, P., et al. (2018). A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. *Res. Eval.* 27, 298–308. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx025>
- Redondo-Sama, G., Díez-Palomar, J., Campdepadrós, R., & Morlà-Folch, T. (2020). Communicative Methodology: Contributions to Social Impact Assessment in Psychological Research. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00286>
- Rees, G. y Main, G. (2015) *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. Children's Worlds Project (ISCWeB) <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2019/12/ChildrensWorlds2015-FullReport-Final.pdf>
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., y Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Ríos, O. (2013). Sociocultural transformation & development. Good practices or successful actions. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 173. <https://doi.org/10.4471/remie.2013.11>
- Ríos, O., Herrero, C., y Rodríguez, H. (2013). From access to education: The revolutionary transformation of schools as learning

- communities. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 239-253.
- Robins, R. W., y Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current directions in psychological science*, 14(3), 158-162. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x>
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., y Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and aging*, 17(3), 423. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.423>
- Roca, E., Melgar, P., Gairal-Casadó, R., y Pulido-Rodríguez, M. A. (2020). Schools That ‘Open Doors’ to Prevent Child Abuse in Confinement by COVID-19. *Sustainability*, 12(11), 4685. <https://doi.org/10.3390/su12114685>
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., y Aragon, S. R. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. *Journal of learning disabilities*, 48(3), 239-254. <https://doi.org/10.1177/0022219413496279>
- Rose, H., Miller, L., y Martinez, Y. (2009). “FRIENDS for Life”: The results of a resilience-building, anxiety-prevention program in a Canadian elementary school. *Professional School Counseling*, 12(6), <https://doi.org/10.1177/2156759X0901200612>.
- Routasalo, P. E., Tilvis, R. S., Kautiainen, H., y Pitkala, K. H. (2009). Effects of psychosocial group rehabilitation on social functioning, loneliness and well-being of lonely, older people: randomized controlled trial. *Journal of advanced nursing*, 65(2), 297-305. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04837.x>

- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review, 34*(7), 1325-1330.
- Samara, M., El Asam, A., Khadaroo, A., y Hammuda, S. (2020). Examining the psychological well-being of refugee children and the role of friendship and bullying. *British journal of educational psychology, 90*(2), 301-329. <https://doi.org/10.1111/bjep.12282>
- Schoeps, K., de la Barrera, U., y Montoya-Castilla, I. (2019). Impact of emotional development intervention program on subjective well-being of university students. *Higher Education, 1-19*. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00433-0>
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J., y Montoya-Castilla, I. (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in psychology, 9*, 2050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., y Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health, 4*(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>
- Schutz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós
- Serna, K. S., Espinosa, E. R., y Gallardo, M. D. C. O. (2020). Resiliencia, convivencia en bienestar y solidaridad colectiva como alternativas para construir comunidad en tiempos de Covid-19. *Revista CIS, 17*(28), 31-49.
- Silverman, D. (Ed.). (2016). *Qualitative research*. SAGE.

- Siu, A. F. (2007). Using FRIENDS to combat internalizing problems among primary school children in Hong Kong. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 7(1), 11.
- Sklad, M., Diekstra, R., de Ritter, M., Ben, J., y Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Smith, B. H., y Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- Soler, M. (2015). Biographies of “Invisible” People who transform their lives and enhance social transformations through dialogic gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21, 839–842. <https://doi.org/10.1177/1077800415614032>
- Soler, M.; Morlà-Folch, T.; García-Carrión, R.; y Valls, R. (2020). Transforming rural education in Colombia through family participation: the case of school as a learning community. *Journal of Social Science Education*, 4, 67-80. <https://doi.org/10.4119/jsse-3251>
- Spanemberg, L., Salum, G. A., y Bado, P. (2020). How can schools be integrated in promoting well-being, preventing mental health problems and averting substance-use disorders in urban populations?. *Current opinion in psychiatry*, 33(3), 255-263. <https://doi.org/10.1097/ycp.0000000000000591>
- Spinrad, T. L., y Gal, D. E. (2018). Fostering prosocial behavior and empathy in young children. *Current opinion in psychology*, 20, 40-44. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.004>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin, y Y. S, Lincoln (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. SAGE.
- Stephanou, G. (2014). Feelings towards child–teacher relationships, and emotions about the teacher in kindergarten: effects on learning motivation, competence beliefs and performance in mathematics and literacy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 457-477. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2014.947830>
- Steven, N. y Tilburg, T. V. (2010). Stimulating friendship in later life: a strategy for reducing loneliness among older women. *Educational Gerontology*, 26(1), 15-35. <https://doi.org/10.1080/036012700267376>
- Stevens, N. (1997). Friendship as a key to wellbeing: A course for women over 55 years old. *Tijdschrift voor gerontologie en geriatricie*, 28(1), 18-26.
- Stevens, N. L., Martina, C. M., y Westerhof, G. J. (2006). Meeting the need to belong: Predicting effects of a friendship enrichment program for older women. *The Gerontologist*, 46(4), 495-502. <https://doi.org/10.1093/geront/46.4.495>
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Telzer, E. H., Fuligni, A. J., Lieberman, M. D., Miernicki, M. E., y Galván, A. (2015). The quality of adolescents' peer relationships modulates neural sensitivity to risk taking. *Social cognitive and affective neuroscience*, 10(3), 389-398. <https://doi.org/10.1093/scan/nsu064>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

- Thomas, L. (2013). The Character of Friendship. In D. Caluori (Ed.), *Thinking about Friendship: Historical and Contemporary Philosophical Perspectives* (pp. 30-44). Palgrave Macmillan
- Torrente, C., Rivers, S. E., y Brackett, M. A. (2016). Teaching emotional intelligence in schools: an evidence-based approach. In A. A. Lipnevich, F. Preckel, and R. D. Roberts. *Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century* (pp. 325-346). Springer, Cham.
- United Kingdom Council for Graduate Education. (1996). *The Award of the Degree of PhD on the Basis of Published Work in the UK*. UK Council for Graduate Education.
- UNESCO (2019). *Liderar el ODS 4 - Educación 2030*. <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- UNESCO (2020). *Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems*. UNESCO MGIEP. https://d1c337161ud3pr.cloudfront.net/files%2F826f3ee4-e808-44e3-9da6-49c2c744e0c9_Rethinking%20Learning%20SDM.pdf
- United Nations Sustainable Development (2015). *Sustainable Development Goals*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Utz, R. L., Carr, D., Nesse, R., y Wortman, C. B. (2002). The effect of widowhood on older adults' social participation: An evaluation of activity, disengagement, and continuity theories. *The Gerontologist*, 42(4), 522-533. <https://doi.org/10.1093/geront/42.4.522>
- Valero, D., Redondo-Sama, G., y Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>
- Valls, R., y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic

- populations. *Cambridge journal of education*, 43(1), 17-33.
<https://doi.org/10.1080/0305764x.2012.749213>
- Valls-Carol, R. V., Prados-Gallardo, M., y Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, (82), 31-43.
- Villar, F., López, O., y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿quién más contribuye es quien más se beneficia? *Anales de psicología*, 29(3), 897-906.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., y Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10(7), 2138.
<https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., y Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *International journal of environmental research and public health*, 16(6), 918. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Waldinger, R.J. (2015). *Lessons from the longest study on happiness*. TED Conference.
https://www.ted.com/talks/robert_waldinger_what_makes_a_good_life_lessons_from_the_longest_study_on_happiness/details?referrer=playlist-ted_starter_pack
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet* 395, 945–947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)

- Watson, D., Emery, C., y Bayliss, P. (2012). *Children's social and emotional well-being in schools: a critical perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Weare, K., y Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health promotion international*, 26(suppl_1), i29-i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias* (Vol. 98). Verso.
- Yüksek, D., y Carpentier, N. (2018). Participatory contact zones and conflict transformation: the participatory intensities of the Cyprus Friendship Program. *Conjunctions: Transdisciplinary journal of cultural participation*, 5(1), 3-21. <https://doi.org/10.7146/tjcp.v5i1.105286>
- Zins, J. E., y Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., y Walberg, H. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. Teacher'sCollegePress.
- Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Rios-Gonzalez, O., y Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>