

Eva Nieves Miralles Siré

La socialización preventiva de la violencia en la etapa educativa de 0-3 años
Un estudio de caso

Dirigido por el Dr. Oriol Ríos

Máster en Innovación en la Intervención Social y Educativa



**UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI**

Tarragona

2021

Índice

1. Introducción	5
2. Estado de la cuestión y marco teórico	6
2.1. El clima escolar, factores clave de protección y riesgo	6
2.2. Bienestar emocional	10
2.3. La violencia en la escuela	13
2.4. Ciberacoso en menores	15
2.5. Impacto de la primera etapa de la educación infantil	17
2.6. Socialización en la prevención temprana de la violencia	19
2.7. Las Comunidades de Aprendizaje	21
2.8. El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos	21
3. Objetivos	23
4. Planteamiento metodológico	24
4.1. Preguntas principales	24
4.2. Hipótesis	25
4.3. Diseño metodológico	26
5. Exposición y análisis de los resultados	31
6. Conclusiones	38
7. Impacto de la investigación	40
8. Bibliografía	46

Anexos

Resumen

Los medios de comunicación reflejan el incremento de los índices de violencia a nivel mundial. La violencia escolar no es una excepción, además se ha visto agravada a causa del aumento del uso de la TIC, dando lugar a más casos de ciberacoso. Esta situación requiere poner atención a la forma en que se relaciona el alumnado y al tipo de interacciones que se dan en los centros educativos. A pesar de ello, en el territorio español, el sistema educativo tan solo se focaliza en los aprendizajes académicos, sin prestar atención en la forma en que se socializa el alumnado durante los años de escolarización. Una prueba de ello es la ausencia en la formación inicial del profesorado, de destrezas que lo capaciten para hacer frente a la violencia en el aula. Los programas educativos que han demostrado obtener los mejores resultados, incluyen el aprendizaje de habilidades sociales desde las primeras edades. En este sentido, la primera etapa de la educación infantil (0-3 años) es un periodo clave, debido a su impacto en la salud física, psicológica y emocional en la vida presente y futura del alumnado, además de tener repercusiones sociales, económicas y políticas a corto, medio y largo plazo. Por este motivo, desde diferentes organizaciones internacionales, se insta a los estados a invertir recursos en la educación preescolar. A pesar de ello, en España la Etapa 0-3 años no tiene suficiente reconocimiento por parte de la administración. En este trabajo se presenta la posibilidad de hacer frente a esta situación, a través de las Comunidades de Aprendizaje, un proyecto educativo que persigue el éxito académico y social de todo el alumnado, mediante la implementación de actuaciones educativas basadas en evidencias científicas. Entre las cuales se encuentra el modelo dialógico de resolución y prevención de conflictos, que contribuye a la mejora del clima escolar, a la calidad de las interacciones y al rendimiento académico. Este trabajo se centra en el estudio de caso de una escuela Comunidad de Aprendizaje con alumnado de 0-3 años. Se muestran y analizan los datos recogidos, aportando evidencias del impacto de la socialización preventiva de la violencia, tanto en el desarrollo como en los aprendizajes de las niñas y los niños, así como en el clima de la escuela.

Palabras clave: *violencia, educación en la primera infancia, ambiente educacional, relaciones interpersonales, educación para la paz*

Resum

Els mitjans de comunicació reflecteixen l'increment dels índexs de violència en l'àmbit mundial. La violència escolar no és una excepció, a més s'ha vist agreujada a causa de l'augment de l'ús de les TIC, donant lloc a més casos de ciberassetjament. Aquesta situació requereix parar esment a la forma en què es relaciona l'alumnat i a la mena d'interaccions que es donen en els centres educatius. Malgrat això, en el territori espanyol, el sistema educatiu tan sols es focalitza en els aprenentatges acadèmics, sense parar esment en la forma en què se socialitza l'alumnat durant els anys d'escolarització. Una prova d'això és l'absència en la formació inicial del professorat, de destreses que el capacitin per a fer front a la violència a l'aula. Els programes educatius que han demostrat obtenir els millors resultats, inclouen l'aprenentatge d'habilitats socials des de les primeres edats. En aquest sentit, la primera etapa de l'educació infantil (0-3 anys) és un període clau, a causa del seu impacte en la salut física, psicològica i emocional en la vida present i futura de l'alumnat, a més de tenir repercussions socials, econòmiques i polítiques a curt, mitjà i llarg termini. Per aquest motiu, des de diferents organitzacions internacionals, s'insta els estats a invertir recursos en l'educació preescolar. Malgrat això, a Espanya l'Etapa 0-3 anys no té suficient reconeixement per part de l'administració. En aquest treball es presenta la possibilitat de fer front a aquesta situació, a través de les Comunitats d'Aprenentatge, un projecte educatiu que persegueix l'èxit acadèmic i social de tot l'alumnat, mitjançant la implementació d'actuacions educatives basades en evidències científiques. Entre les quals es troba el model dialògic de resolució i prevenció de conflictes, que contribueix a la millora del clima escolar, a la qualitat de les interaccions i al rendiment acadèmic. Aquest treball se centra en l'estudi de cas d'una escola Comunitat d'Aprenentatge amb alumnat de 0-3 anys. Es mostren i analitzen les dades recollides, aportant evidències de l'impacte de la socialització preventiva de la violència, tant en el desenvolupament com en els aprenentatges de les nenes i els nens, així com en el clima de l'escola.

Paraules clau: *violència, educació a la primera infància, ambient educacional, relacions interpersonals, educació per a la pau*

Agraïments

Als infants que han participat en aquesta investigació i a tots els nens i les nenes d'arreu del món, que com ells, necessiten una educació de qualitat i escoles lliures de violència.

A totes les persones de la Comunitat d'Aprenentatge EBM Cappelletti, especialment al professorat, per compartir generosament els seus coneixements.

A la Universitat Rovira i Virgili, en especial al professorat del Màster, pel seu compromís i per mostrar-me les possibilitats de transformació de la investigació social i educativa.

Al meu director per la seva confiança, disponibilitat, orientació i guiatge.

A totes les científiques i científics que treballen per millorar la vida de totes les persones, per ser model i font d'inspiració

A les amistats incondicionals, pel seu interès, aportacions i ànims.

Al meu nebot, per ser la brúixola que orienta el camí dels meus somnis cap a la utopia.

1. Introducción

Los motivos que han impulsado esta investigación se centran en destacar la importancia de la etapa educativa 0-3 años y su impacto en las etapas posteriores. Así como conocer si existe relación entre el bienestar emocional y el desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas. Para ello previamente a la investigación de campo, se ha realizado una revisión de la literatura científica para presentar estudios, informes e investigaciones que aporten evidencias científicas sobre las manifestaciones de violencia entre los niños y las niñas 0-3 años a fin de explicarla, describirla, saber como es y conocer intervenciones educativas innovadoras y que hayan demostrado tener impacto contribuyendo a su prevención. Entre los objetivos de este trabajo está demostrar la necesidad de implementar prácticas educativas innovadoras también en la 1a etapa de la Educación Infantil y que la innovación educativa no tiene por qué esperar a la primaria o a la secundaria. Por ello se ha realizado el estudio de caso de una escuela 0-3 que está aplicando prácticas educativas innovadoras basadas en evidencias científicas para la socialización en la violencia cero (Ríos, Puigvert, Sanvicén & Aubert, 2019).

Este estudio también pretende contribuir a la elaboración de políticas sociales y educativas capaces de poner fin a la violencia escolar. Para ello se sirve de la revisión de la literatura científica y los datos en una investigación de campo centrada en el estudio de caso de l'Escola Bressol Municipal Cappont (EBM Cappont), así como la previsión del impacto social, político y económico mediante indicadores para su medición y posterior evaluación a corto, medio y largo plazo.

El contexto donde se desarrollará la investigación está en la ciudad de Lleida, concretamente en Cappont, un barrio en crecimiento con una población local y migrante de 138.956 habitantes, donde se ubica l'EBM Cappont, una escuela con niños y niñas de cero a tres años administrada por el ayuntamiento.

La EBM Cappont se encuentra en el barrio de Cappont en la ciudad de Lleida, situado al margen izquierdo del río Segre, y acoge niñas y niños de uno a tres años. Este curso 2020-21 tiene 52 alumnos inscritos de varias nacionalidades. Desde su transformación en Comunidad de Aprendizaje, esta escuela ha sido objeto de estudio en investigaciones científicas (Ríos et al., 2019; Rodríguez, Zubiri, Arostegui, Serradell & Sanvicén, 2020) por las iniciativas y prácticas relacionadas con despertar y fortalecer la competencia social de los niños y las niñas y el desarrollo de habilidades sociales para la construcción de una actitud facilitadora ante los conflictos.

Esta Escuela se distribuye en tres aulas y un espacio común. En circunstancias normales, durante todo el día, los niños y las niñas se desplazan libremente por todos los espacios, escogen las

propuestas y los retos dispuestos por el profesorado, e interactúan constantemente los unos con los otros. Debido a la situación de pandemia por el COVID-19, este curso se ha organizado al alumnado en tres grupos burbuja distintos, en cada uno de los cuales hay niños y niñas de distintas edades, una maestra, una TEI (técnica en Educación Infantil) y una practicante.

2. Estado de la cuestión y marco teórico

En este apartado se presenta una revisión de la literatura científica referente a teorías, autores y estudios que demuestran la importancia de la etapa educativa 0-3 años y datos de la importancia que se da a esta etapa en España en comparación con otros países. También se presentan datos sobre la relación entre el bienestar emocional y el desarrollo y los aprendizajes, así como estudios que muestran los tipos de actitudes violentas existentes en los niños de 0-3 años, además de programas y proyectos educativos innovadores que hayan obtenido impacto en la prevención de la violencia en edades tempranas.

2.1. El clima escolar, factores clave de protección y de riesgo.

“Todo en favor de la creación de un clima en el aula donde enseñar, aprender, estudiar, son actos serios, pero también provocadores de alegría. Sólo para una mente autoritaria la acción educativa es una tarea aburrida. Para educadores y educadoras democráticos el acto de enseñar, de aprender, de estudiar, son quehaceres exigentes, serios, que no sólo provocan placer, sino que en sí son alegres” (Freire, 2009, p.97).

A continuación, se presentan palabras y definiciones relacionadas con el clima escolar para, a partir de estas, construir el concepto en toda su complejidad. Las definiciones que se han encontrado de las palabras convivencia y convivir, reducen en exceso el significado y la complejidad que se quiere reflejar en este trabajo. Por este motivo se ha buscado información en varias fuentes para profundizar más en estos conceptos. Varios autores emplean indistintamente las palabras clima, ambiente o atmósfera cuando se refieren a la convivencia. En este trabajo también se seguirá esta pauta.

Convivencia:

“Acción de convivir” (RAE, 2021; Larousse,1976)

“Vida en compañía de otra o de otras personas” (WordReference, 2021)

“Coexistencia, cohabitación, acuerdo, tolerancia, relación, entendimiento” (WordReference, 2021)

Convivir:

“Vivir en compañía de otro u otros” (RAE, 2021)

“Vivir en compañía de otro u otras, cohabitar” (Larousse, 1976)

Clima

“Ambiente o conjunto de circunstancias que rodean a una persona o una situación” (WordReference, 2021)

“[figuradamente] Conjunto de circunstancias en medio de las cuales se acontece un hecho, atmósfera; ambiente” (Diccionari.cat, 2021)

Ambiente

“Conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., de un lugar, una colectividad o una época. / Grupo o círculo social en que alguien se desarrolla o vive. / Disposición favorable o desfavorable de un conjunto de personas hacia alguien o algo” (RAE, 2021)

“[psicología] Conjunto de elementos que pueden actuar sobre el individuo” (Diccionari.cat, 2021)

Burns & Gottschalk (2019) han descrito el clima escolar como la calidad y carácter de la vida escolar, el corazón y el alma de la escuela, que incluye la calidad de las relaciones entre estudiantes, docentes y personal escolar. De acuerdo con estos autores, el clima escolar se percibe como positivo o negativo, más concretamente y en función de las dinámicas que se dan en la escuela, este clima puede ser seguro o inseguro, cohesivo o divisivo, colaborativo o competitivo. El informe Talis (OCDE, 2014) afirma que *“Un buen clima escolar propicia entornos que favorecen tanto el trabajo de los docentes como el aprendizaje de los estudiantes, influyendo positivamente en el rendimiento tanto de unos como de otros”,* y que *“El clima escolar resulta determinante en la calidad de vida del centro educativo e incluye cuestiones relacionadas con la seguridad de las personas”* haciendo referencia a cualquier acoso o abuso físico o verbal y de discriminación de cualquier tipo, así como a la calidad de la relación entre todas las personas, y también a los niveles de cooperación, respeto e intercambio existentes en el centro.

Paulo Freire (2009, p.97) animaba a la creación de *“Una educación que proponga y aproveche situaciones donde los educandos experimenten la fuerza y el valor de la unidad en la diversidad. Nada que pueda estimular la falta de solidaridad, de compañerismo”*. Por otro lado, el Consejo Nacional del Clima Escolar del Departamento de Educación de Estados Unidos (Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro, 2013, p.4), incide en la necesidad de mantener un clima escolar positivo: *“El clima*

escolar se basa en los patrones de las experiencias de las personas en la vida escolar y refleja normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y las estructuras organizativas". "Un clima escolar sostenible y positivo fomenta el desarrollo y el aprendizaje de los jóvenes necesario para una vida productiva, contributiva y satisfactoria en una sociedad democrática. Este clima incluye normas, valores y expectativas que apoyan que las personas se sientan social, emocional y físicamente seguras. Las personas son comprometidas y respetadas. Los alumnos, las familias y los educadores trabajan juntos para desarrollar, vivir y contribuir a una visión escolar compartida. Los educadores modelan y fomentan una actitud que enfatiza los beneficios y la satisfacción del aprendizaje. Cada persona contribuye al funcionamiento de la escuela, así como al cuidado del entorno físico."

Profundizando en la necesidad de mejorar la calidad de las interacciones entre todas las personas, en el acta constitutiva de la ONU por la Educación, la Ciencia y la Cultura de 1945 se dijo: *"Las Guerras nacen en la mente de los hombres, y es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz"*. Para caminar hacia la paz, la educación juega un papel decisivo, puesto que se sitúa en el núcleo de desarrollo de la persona y de las comunidades (ONU, 1966). Años después, la comisión de la UNESCO, a partir del informe Delors (1996), demostró cómo los procesos educativos pueden afectar el desarrollo del respeto entre las personas y de sus culturas y valores. La comisión destacó la necesidad de implementar proyectos académicos y sociales para desarrollar la capacidad de resolver pacíficamente los conflictos. Desde entonces, el estudio de la convivencia se ha extendido, incrementando notablemente el número de investigaciones, proyectos y evaluaciones sobre la convivencia escolar, dirigidas a las escuelas y a las políticas públicas.

En su informe, Delors (1996) considera que uno de los cuatro pilares básicos de la Educación es *"Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los otros"*. En una reflexión sobre el aumento de la violencia en la sociedad del siglo XX, propone la educación como herramienta para revertir la situación, en palabras de este autor: *"la Educación tiene que enseñar la diversidad humana y contribuir a la conciencia de sus similitudes y de la interdependencia entre todos los seres humanos"*. Un punto a destacar es que Delors reconoce que únicamente el contacto y la comunicación entre miembros de grupos que compiten entre ellos, no solo no mejora la situación, sino que puede aumentar las tensiones latentes y acabar en conflictos, y pone como ejemplo las escuelas con alumnado procedente de diferentes etnias y religiones. Delors propone una solución: *"si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena, e incluso a la amistad"*. De acuerdo con estas afirmaciones, los encuentros o el contacto entre personas o grupos en conflicto pueden ser

insuficientes, e incluso contraproducentes, y que encontrar objetivos y proyectos comunes y trabajar en estos, es lo que realmente puede mejorar las situaciones tensas o con conflictos.

De acuerdo con la OCDE (2019) en un clima escolar positivo, el alumnado se siente física y emocionalmente seguro, los docentes son solidarios, entusiastas y receptivos y hay participación voluntaria de las familias en las actividades de la escuela. La comunidad escolar se forma con relaciones sanas, respetuosas y cooperativas donde todo el mundo cuida las instalaciones de la escuela y trabaja de forma conjunta desarrollando un ambiente escolar constructivo.

Actualmente en España existen tres modelos principales de intervención, para hacer frente a la violencia y a los conflictos que se producen en las instituciones escolares: el modelo disciplinario, el modelo mediador y el modelo dialógico (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004).

El modelo disciplinario

Este modelo se diseñó por la sociedad industrial y se centra a hacer frente o a evitar la conflictividad. El profesorado emplea su autoridad para hacer cumplir la normativa del centro. En la elaboración de esta normativa el alumnado no participa, y se basa en la idea que cuando el discente infringe las normas, lo hace para desafiar la autoridad del profesorado. En el modelo disciplinario se adoptan medidas centradas en la sanción y el refuerzo negativo, para conseguir que el alumno cambie su conducta y se adapte a las normas y a la jerarquía del centro. En el caso de la transgresión reiterada de las normas, se endurece con la vigilancia y los castigos, puesto que no se atribuye a la ineficacia del sistema, sino a la actitud desafiante del discente. Con este modelo se cae en el etiquetado de algunos alumnos, que se consideran torpes o conflictivos y se reproducen los estereotipos.

El modelo mediador

La Ley catalana 12/2009, del 10 de julio, de educación (DOGC, 2009), en su artículo 32 sobre mediación, determina que: *“La mediación es un procedimiento para la prevención y la resolución de los conflictos que se puedan producir en el marco educativo, por medio del cual se apoya a las partes en conflicto para que puedan llegar por sí mismas a un acuerdo satisfactorio”*. Este modelo está basado en la intervención de una persona experta para intermediar en los conflictos de los alumnos y las familias, ofreciendo respuestas dentro de una normativa determinada. Las interacciones que se dan en este modelo se basan en el diálogo profesionalizado, donde la persona experta facilita la comunicación desde la crítica terapéutica. Podemos decir que su función es arbitral y sin implicación personal que pueda afectar la imparcialidad de la persona mediadora. En este modelo se trata al alumno que ha participado en un conflicto como un sujeto pasivo y no como un agente activo. En este

modelo hay dos inconvenientes, el primero es que requiere de la figura de un experto en mediación para resolver cualquier conflicto. El segundo, es que algunas personas implicadas en el conflicto pueden no estar de acuerdo con la visión del problema que tiene alguien externo. A pesar de todo, el modelo mediador representa un avance respecto al modelo disciplinario.

El modelo comunitario o dialógico

Este modelo que representa una alternativa al modelo mediador, busca una manera de resolver los conflictos sin depender de la figura de un experto y donde participe toda la comunidad educativa, puesto que *"la participación fomenta un clima de igualdad, intercambio cultural y el desarrollo de valores democráticos que favorecen la solidaridad y la convivencia pacífica entre las personas"* (Aubert et al., 2008. p.67). Este modelo confía en la capacidad de las personas y del diálogo para resolver cualquier conflicto y se centra en la creación de posibilidades y vías de salida a la situación de exclusión en que se encuentran muchos niños, niñas y jóvenes en los centros educativos. En este punto cabe destacar que en la Comunidad Valenciana, en su Orden 62/2014 de 28 de julio (DOGV, 2014), se han legislado los principios del modelo dialógico de convivencia, tal como se refleja en su artículo número 8, como protocolo de actuación e intervención ante la violencia escolar. Más adelante se profundizará en este modelo, puesto que es el que se implementa en las Comunidades de Aprendizaje y por tanto también en la escuela objeto de esta investigación.

2.2. Bienestar emocional

A fin de que el alumnado se sienta seguro, hay que tener en cuenta su bienestar emocional (Burns & Gottschalk, 2019). Más adelante se profundizará en las prácticas educativas que mejoran el bienestar emocional, pero en este punto, se considera relevante hacer un inciso para aclarar el papel de la educación acerca del bienestar emocional y la educación emocional. Actualmente existe una avalancha de información sobre la educación emocional, puesto que ha acontecido un fenómeno popular que ha dado lugar a todo tipo de proyectos, teorías y propuestas educativas. Muchas de estas propuestas, que con la mejor de las intenciones, se están implementando en las escuelas, no han sido evaluadas previamente ni tampoco han demostrado conseguir impacto positivo en la capacidad de la gestión emocional de las niñas y los niños. Se hace necesario, por lo tanto, implementar actuaciones educativas que hayan demostrado su efectividad y huir de los llamados "edumitos" (Flecha, 2019), que son aquellas prácticas educativas que no han demostrado su efectividad con evidencias científicas. Precisamente para evitar caer en la trampa de las modas educativas o edumitos, en este trabajo tan solo se presentan programas y proyectos educativos que sí han demostrado impacto en la mejora de los aprendizajes y también de la convivencia. Hecha esta aclaración y con el compromiso

arriba explicado, a continuación se hace una revisión de estudios científicos sobre el bienestar emocional, para conocer cuál es su impacto en la salud física y mental en la vida de las personas.

La OCDE (2019) define el bienestar emocional como *"la calidad de las emociones y experiencias de un individuo (es decir, tristeza, ansiedad, preocupación, felicidad, depresión por estrés, ira, alegría y afecto) que conduce a sentimientos desagradables o agradables"*. Como se ha dicho, en los últimos años el bienestar emocional se ha convertido en un área de investigación cada vez más popular. Se ha encontrado poco consenso sobre la definición de bienestar, las investigaciones se centran en las dimensiones del bienestar emocional, pero no hacen una definición general, aun así, hay coincidencia en que el bienestar emocional se considera como un componente fundamental de la salud mental positiva o bienestar mental tal como se muestra a continuación.

La OMS (2021) define la salud como: *"un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solo la ausencia de afecciones o enfermedades"*. Y añade que la salud mental *"está relacionada con la promoción del bienestar, la prevención de trastornos mentales y el tratamiento y rehabilitación de las personas afectadas por estos trastornos"*. En un informe arriba referido, la OCDE (2019) define la salud mental positiva y la salud mental negativa. Asocia la salud mental positiva con el bienestar y la capacidad de afrontar dificultades, y relaciona la salud mental negativa con síntomas y trastornos. También observa que la salud mental positiva incluye factores como la felicidad, la autoestima y las emociones equilibradas y no solo significa la ausencia de síntomas como la ansiedad o la depresión. En este informe, se afirma que el bienestar emocional es clave para nuestra salud y para nuestra vida cotidiana, y que afecta al bienestar general, a la felicidad y la confianza, siendo esencial para una buena calidad de vida. Los estudios mencionados documentan ampliamente los beneficios del desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, y de una mentalidad positiva durante los primeros años de vida, aconteciendo predictores del bienestar emocional en el futuro de la vida de las personas.

La OCDE (2019) publica el siguiente cuadro, que muestra los indicadores sobre las tendencias actuales en materia de bienestar emocional y los factores clave de protección y riesgo de estas tendencias, y alerta que la desatención en políticas y educación en el campo del bienestar emocional, como la ansiedad, el estrés y las enfermedades mentales, comporta consecuencias humanas y económicas muy graves.

Figura 1

Mental health and emotional well-being trends among youth

Table 3.1. Summary of trends in emotional well-being	
Emotional well-being outcome measures	Trend direction
Mental health issues - Anxiety and depression - Eating disorders and appearance-related social pressure	- Increasing, cross-country variation** - Stable*
School-related anxiety and stress	Stable*
Life satisfaction	Stable, cross-country variation*
Subjective health complaints (e.g. feeling low)	Stable, cross-country variation*
Bullying***	Decreasing*
Suicide	Decreasing, cross-country variation**

Note: These trends are based on data from 2001 up until 2014* and 2015**. Stable refers to no significant change in either direction.

***This does not include cyberbullying since no long-term comparative cross-country data are available.

Source: Choi (2018[9]) and HBSC Data Management Centre (2016[14])

fuentes imagen: OCDE. 2019

En este cuadro se reflejan los resultados de numerosas investigaciones llevadas a cabo durante décadas, que dan información sobre las tendencias sobre el bienestar emocional a la juventud. Se observa que entre los jóvenes ha habido un aumento significativo de los problemas de salud mental (ansiedad y depresión) y de los trastornos psiquiátricos (como los trastornos de la conducta alimentaria y otros originados por la presión social relacionada con la apariencia). En el informe se advierte que, a pesar de que ha disminuido el número de suicidios y del bullying, hay que tener en cuenta que en estos datos no se incluye el cyberbullying, por carencia de datos comparativos a largo plazo entre los países. El mismo informe explicita que posiblemente, este aumento de los problemas de salud mental y trastornos psiquiátricos sea más grave del que estos datos revelan, por la dificultad de detectar y diagnosticar las condiciones vinculadas a estos problemas en edades tempranas. A pesar de la importancia del bienestar emocional, sus indicadores no siempre se incluyen explícitamente en los marcos de bienestar infantil. Esto puede ser debido a la naturaleza difícil de definir su alcance y de medir los componentes (OCDE, 2019). Una parte de la razón de esto también se puede deber a la naturaleza interdependiente de las diferentes dimensiones del bienestar global, puesto que las dimensiones pueden afectarse las unas a las otras.

A pesar de que las tasas de acoso y victimización han disminuido en la mayoría de los países con datos disponibles entre 1994 y 2014 (OCDE, 2019), continúa siendo un tema importante, puesto que, en el mismo informe, se revela que según los datos del informe PISA 2015, el 19% de los estudiantes de países de la OCDE declararon haber sufrido algún tipo de acoso, es decir, que todavía afecta muchos niños del mundo y se ha demostrado que tiene consecuencias adversas duraderas. Por

ejemplo, durante la adolescencia, pueden presentar síntomas depresivos y ansiedad, baja autoestima, sentimiento de soledad y la pérdida de interés por las actividades.

En el estudio posterior “Behind the numbers: Ending school violence and bullying”, la UNESCO (2019) actualiza los datos sobre acoso y violencia escolar, y eleva a 32% la cifra de estudiantes que han sido intimidados por compañeros de la escuela como mínimo una vez durante el último mes. Se destaca que mientras en muchos países la intimidación física es la más frecuente, en Norteamérica y Europa, la intimidación más común es la psicológica.

La revisión de los estudios mostrados hasta ahora, relacionan el bienestar emocional y la salud mental con el desarrollo y los aprendizajes. También demuestran que la Educación Infantil es una etapa clave para dar a los niños y niñas herramientas y estrategias para desarrollar habilidades sociales y para tener mejores interacciones.

2.3. La violencia en la escuela

El aumento de la violencia a las relaciones humanas se ha convertido en una prioridad que preocupa a todas las ramas del saber. La psicología alerta que las relaciones violentas deterioran la salud mental y también la estructura y la actividad cerebral (Racionero, 2018). Cada vez hay más personas, comunidades e incluso sociedades, que se manifiestan y demuestran su compromiso para mejorar esta situación. En este sentido, el papel de la educación es clave, los y las docentes no pueden mantenerse al margen si se pretende una transformación real. Por ello, es necesario el posicionamiento radical en contra de cualquier tipo de violencia en la escuela y un compromiso firme en implementar aquellas prácticas educativas que han demostrado la mejora de la convivencia con evidencias científicas. Para poder identificar la violencia, primero habrá que definirla y ver los tipos.

Violencia: “Calidad de violento /Acción y efecto de violentar o violentarse. / Acción violenta o contra la natural manera de conducta” (RAE, 2021)

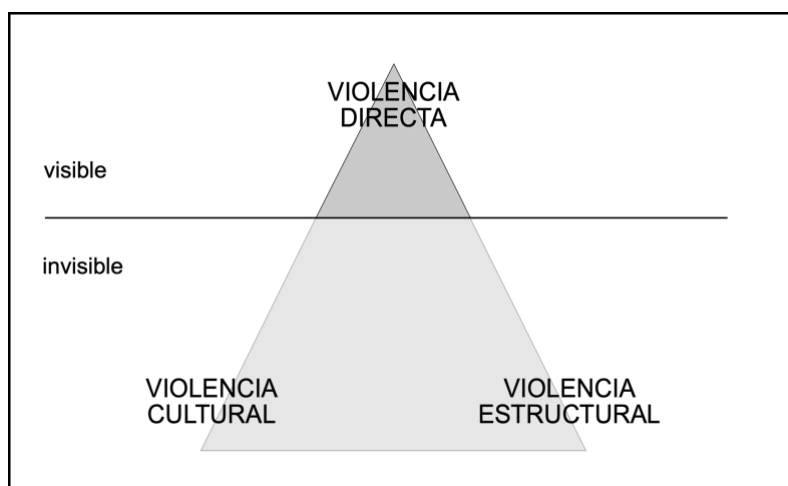
Violencia: “[Derecho]: Acción violenta o coacción moral ejercida sobre una persona para obligarla a una determinada acción u omisión” (Diccionari.cat, 2021)

Johan Galtung (2016) distingue tres tipos de violencia: la directa, la estructural y la cultural. La violencia directa es visible y se concreta a través del comportamiento agresivo y de actos de violencia. La violencia estructural es aquella que no permite la satisfacción de las necesidades y se manifiesta con la negación de estas necesidades. La violencia cultural, definida como "cualquier aspecto de una cultura que pueda ser utilizada para legitimar la violencia en su forma directa o estructural", se concreta en actitudes de racionamiento educativo o de los medios de comunicación ante ciertos

acontecimientos de la historia (simbolismos, religión, ideología, lenguaje, arte, ciencia, leyes, medios de comunicación, educación, etc.). Galtung explica, a través de una pirámide, los flujos entre los tres tipos de violencia, que pueden circular en todas direcciones. La violencia se puede generar en cualquier vértice del triángulo, pero el principal es el que sale de la violencia cultural. Johan Galtung niega que exista la paz en una sociedad que vive en una gran injusticia social, discriminación de género, étnica, económica, etc.

Figura 2

Triángulo de la violencia de Galtung



Fuente imagen: Dominio público (<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=17638516>)

En el informe PISA de 2018 se describe el acoso como un comportamiento violento que puede tener consecuencias físicas y emocionales graves a largo plazo por los alumnos. Desde hace unos años, las noticias se hacen eco del aumento de la violencia en las aulas, tanto de los conflictos entre iguales como de las agresiones a los docentes. Por este motivo los medios de comunicación, los políticos, los docentes y las familias ponen el foco en el acoso escolar y buscan medidas para abordarlo (OCDE, 2019).

La OCDE (2019) define la intimidación: “*es un tipo específico de comportamiento agresivo que involucra acciones negativas no deseadas en las cuales alguien intencionadamente y repetida daña e incomoda a otra persona que tiene dificultades para defenderse. Se caracteriza por un abuso sistemático de poder y una relación de poder desigual entre el acosador y la víctima*”.

Desde 2015, en el informe PISA ha preguntado a los estudiantes sobre las experiencias relacionadas con los comportamientos de intimidación en la escuela, y se muestran tres tipos diferentes de violencia: física, relacional y verbal (OCDE, 2019), los cuales se describen a continuación:

Violencia física: relacionada con las agresiones como empujones, veces, puñetazos o patadas, destrucción o hurto de las pertenencias.

Violencia relacional: que incluye inventar y difundir rumores desagradables, participar en formas de humillación pública como hacer pasar vergüenza o la exclusión social que incluye que otros estudiantes excluyan intencionadamente en otro de las actividades, conversaciones, juegos, trabajos, etc.

Violencia verbal: como los insultos, pseudónimos y burlas.

El acoso escolar o bullying también tiene influencias negativas sobre los participantes en las acciones violentas, que admiten tener sentimientos de culpabilidad o indefensión. Estos efectos adversos pueden persistir hasta la edad adulta con consecuencias como una menor participación en el trabajo (OCDE, 2017). En el informe de 2019, la OCDE demuestra que los últimos años han aumentado significativamente las listas de espera de los servicios de salud mental infantil y adolescente. También advierte que hay que tener en cuenta que una de las implicaciones directas sobre los crecientes problemas de salud mental, es el aumento de la demanda del tratamiento correspondiente. En estos informes se demuestra que existen pruebas significativas que los trastornos de salud mental de los adultos pueden originarse durante la infancia o la adolescencia. *"En materia de educación, esto tiene implicaciones en cómo y cuándo se identifican los estudiantes con retos de salud mental y cómo se los apoya tanto dentro de cómo fuera del aula"* (OCDE 2019). Finalmente advierte de la importancia de examinar y detectar las causas y los factores que contribuyen a los problemas de salud mental antes de que las condiciones acontezcan crónicas y graves. Las conclusiones de este informe conducen a reflexionar sobre la importancia de invertir en iniciativas educativas encaradas en la prevención de la violencia escolar.

2.4. El ciberacoso en menores

Con el uso generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el ciberacoso se ha convertido en otro tipo de acoso entre los estudiantes que se lleva a cabo a través de dispositivos y herramientas digitales (Burns & Gottschalk, 2019; OCDE 2019; UNESCO, 2019; Megías & Rodríguez, 2018). Los datos muestran, que los estudiantes que informaron haber sido sometidos a la intimidación de forma frecuente, manifestaban sentimiento de tristeza, miedo y menos satisfacción con su vida que los estudiantes que no informaron. Los datos también prueban que en las escuelas con alta prevalencia de acoso, los estudiantes tienen un sentimiento de pertenencia en la Escuela más débil y un clima disciplinario peor que los estudiantes de las escuelas con baja prevalencia de acoso.

Según una encuesta realizada por Save the Children en 2019 a 400 jóvenes de toda España, más de las tres cuartas partes de los encuestados han sufrido violencia online durante su infancia. El 47%, incluso más de un tipo. Los tipos más habituales en España fueron el ciberacoso con un 40%, una práctica que sufrieron por primera vez entre los 8 y los 9 años, y que afecta en mayor medida a las niñas que a los niños. Mientras la mayoría fue por parte de un amigo o compañero del colegio, en casi el 16% de los casos se trató de una persona desconocida.

En un estudio sobre la socialización preventiva ante el ciberacoso Oliver & Santos (2014) muestran que el aumento de la interconectividad a través de las redes por parte de las y los menores se debe a que para ellas y ellos supone una herramienta básica para relacionarse y de identidad. No obstante, esta interrelación social, también conlleva algunos riesgos, como lo son el bullying on line con las consecuencias de su impacto para la salud física, emocional y cognitiva de las víctimas, que pueden sufrir desde miedo y ansiedad hasta depresión, que en algunos casos puede provocar el suicidio, como fue el caso de Amanda Todd, una adolescente canadiense conocida por un video que publicó en YouTube donde explicaba el ciberacoso sexual que había sufrido por parte de un adulto y que posteriormente fue acosada por sus compañeros de clase, que en vez de apoyarla, se sumaron a los ataques. Ni la dirección del instituto ni el profesorado intervino para hacer frente a la actitud de los acosadores, y a pesar de contar con el apoyo de su familia, que se mudó en un intento de alejar a la niña de la situación, el acoso por las redes la perseguía allá donde fuera, como en su nuevo instituto, finalmente no pudo soportar la presión y se quitó la vida. *“Desgraciadamente el caso de Amanda no es el único, y con testimonios como el de Amanda ha crecido la demanda social hacia el papel que debe ejercer la escuela en la prevención del acoso online, siendo en todo caso proactiva y no omisiva”* (Oliver & Santos, 2014, p.90)

Una investigación desarrollada por la Fundación MAPFRE y el Centro Reina Sofía de Adolescencia y Juventud (Mejías & Rodríguez, 2008) se identifican los principales elementos que se relacionan con usos problemáticos de las TIC en la población joven. Esta investigación se ha realizado con más 1.400 jóvenes entre 14 y 24 años, y cuatro grupos de discusión compuestos según variables de género, edad y clase social. Los resultados revelan que en cuanto a la privacidad e intimidad, el 66% cree que el envío de imágenes privadas y comprometidas sin consentimiento es “bastante frecuente” y el 19,8% afirma haber tenido problemas por los contenidos que otras personas han enviado compartido sobre ellos/as. Los datos relativos al maltrato apuntan a que un 34% afirma haber sufrido maltrato (exclusión, insultos, amenazas...) mientras que tan solo un 9,2% reconoce haberlo ejercido. El 70% señala que el acoso en internet y redes sociales es “mucho más frecuente de lo que se dice”. Este mismo estudio revela a quién suelen acudir los y las jóvenes cuando tienen alguna duda

o problema relacionado con el uso de las TIC, los datos apuntan a que mayoritariamente acuden a amigos/as en un 78,1%, al padre o la madre un 29,6%, el 26,7% manifestó acudir a los hermanos o hermanas, a conocidos on line un 19,6%, afirmó acudir al profesorado tan solo un 10,1%, el 9,5% se dirija a otros familiares y el 6,5% a otros.

El hecho de que los estudios sugieran que los trastornos de salud mental de los adultos se producen mayoritariamente durante la infancia o la adolescencia, pone en evidencia la necesidad de desarrollar conciencia acerca de la cuestión. Algunos países han desarrollado iniciativas para la sensibilización de este tema (OCDE, 2019), un ejemplo viene de la Comunidad Flamenca de Bélgica, que con la campaña llamada “¡Ruedo Neuzen Dag y Té Gek!” (¡Está bien que caigan de vez en cuando!) desafía el estigma que rodea los problemas de salud mental, mediante la creación de espacios de diálogo. En Escocia (Reino Unido) el ministerio de educación ha integrado debates sobre salud mental en su currículum, para aumentar la conciencia de su magnitud y consecuencias.

Un análisis de datos longitudinales (OCDE, 2019) pone en evidencia que los estudiantes en los Estados Unidos que durante la época de Parvulario han desarrollado habilidades sociales y emocionales, diez años más tarde, tienen menos probabilidades de manifestar que están deprimidos; en Corea los jóvenes de catorce años con un sentido de la responsabilidad elevado, tienen menos probabilidades de sufrir depresión en la edad de diecinueve años; y en Noruega, jóvenes de 15 a 19 años con un alto nivel de autoconfianza son menos propensos a manifestar depresión entre los 26 y los 31 años. Los estudios presentados hasta ahora coinciden en considerar la primera etapa de la educación infantil como determinante en la vida de las personas, y la prevención como un factor de protección contra la violencia.

2.5. La primera etapa de la educación infantil

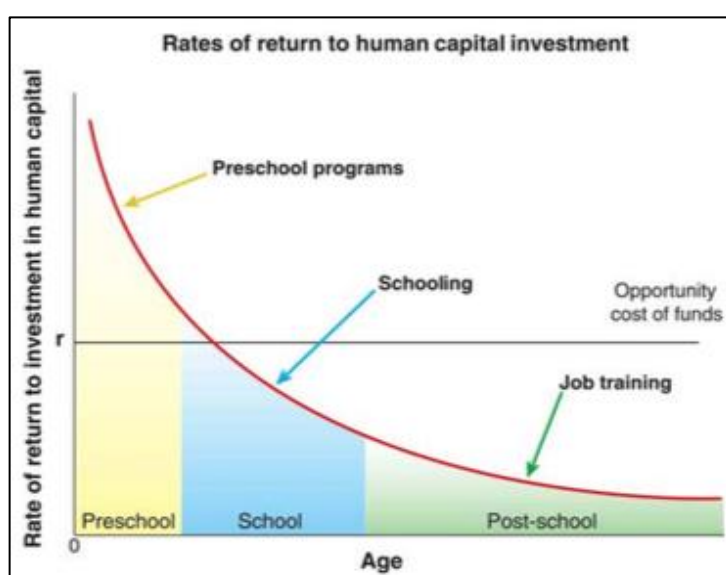
Save the Children (2019), en su informe dedicado al primer ciclo de la Educación Infantil (de los cero a los tres años), afirma que *“invertir en la Educación desde los primeros años de vida supone evitar las primeras barreras que lastran el desarrollo de los niños”*. Esta organización apunta al hecho que en España no se le da suficiente importancia en esta etapa, puesto que la educación obligatoria empieza en la edad de seis años, y los dos ciclos que alcanzan los seis primeros años son voluntarios y solo el segundo es gratuito y universal. *“Una educación infantil de calidad, especialmente la del primer ciclo, mejora el desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales de los niños y las niñas y se traduce en mejores trayectorias escolares posteriores”*.

En este sentido, el premio Nobel de economía James Heckman (2006), demostró que la Educación y la atención de alta calidad a edades tempranas, representa una medida política efectiva

para mejorar las oportunidades socioeconómicas de las comunidades desfavorecidas, y por tanto, de la sociedad en su conjunto. Por este motivo los beneficios de la inversión en Educación disminuyen cuanto más tarde se aplican estas medidas. En consecuencia, la inversión en programas infantiles de gran calidad multiplica las inversiones en el sistema escolar, puesto que representa la única oportunidad de preparar para la escuela los niños procedentes de familias con bajo nivel de ingresos y de minorías étnicas.

Figura 3

Rates of return to human capital investment in disadvantaged children



Nota: El gráfico muestra que, con los niveles actuales de financiación, se invierte en exceso en la mayoría de los programas escolares y postescolares y se invierte poco en los programas preescolares y se sub invierte en programas preescolares para personas desfavorecidas

Fuente imagen: Heckman, 2006. *SCIENCE*. VOL 312. p.1901.

Varios estudios (Eurydice, 2009; García-Carrión & Villardón-Gallego, 2016) confirman que los programas educativos de alta calidad obtienen el rendimiento escolar más significativo y duradero. Estos estudios muestran evidencias de los efectos positivos en el presente y el futuro de los niños en diferentes ámbitos como: en el desarrollo socioafectivo, la autoestima, la actitud para el trabajo y la sociabilidad, así como en el plano social y socioeconómico, un descenso de la delincuencia, una menor necesidad de atención médica y asistencia social, mayores tasas de ocupación y un incremento de los niveles de ingresos. Eurydice (2009) recoge algunos de los mejores proyectos y programas educativos que se centran en la etapa de la educación infantil son: el proyecto de desarrollo infantil Perry

(High/Scope Perry Pre-school Project), el proyecto de investigación y desarrollo familiar de Siracusa (Syracuse Family Development Research Project), el proyecto para el bienestar infantil de la Universidad de Yale (Yale Child Welfare Project), lo proyecte Abecedario (Abecedarian Project), el proyecto CARE (Project CARE), el programa de desarrollo y salud infantil (Niño Health and Development Program), el programa de centros para niños y padres de Chicago (Chicago Child-Pariente Centres Programme), y el programa de desarrollo temprano en Turquía (Early Enrichment Programme).

El proyecto procedente de los EEUU "Éxito para todo el mundo" (Success for all -SFA-) no se limita únicamente a niños menores de seis años, pero la contribución de su programa de inicio temprano "Pre-K" (de 0 a 3 años) a los resultados del proyecto ha quedado claramente demostrada. El proyecto SFA se basa en un enfoque intensivo, multisistémico y de intervención temprana, como los otros programas citados anteriormente. Incluye estrategias educativas adaptadas en los niños más desfavorecidos y con necesidades educativas especiales. Además de una educación infantil de alta calidad en los niveles de cuna (pre-K) y de infantil (K) y de reformas curriculares en la educación primaria, el proyecto SFA proporciona asesoramiento y apoyo familiar a los padres y madres. Los efectos registrados, tanto en el programa para pre-kindergarten como en el nivel kindergarten, son de medios a elevados, y se mantienen en los cursos posteriores en la educación primaria (Eurydice, 2009; Pulido & Ríos, 2006).

2.6. Socialización en la prevención temprana de la violencia

"Los niños expresan su enojo de manera violenta justo antes de su nacimiento y ya tienen la coordinación suficiente para pegar, morder y pelear antes de su primer cumpleaños" (Tremblay, Gervais & Petitclerc, 2008, p.4).

Para poder abordar el tema de la violencia en la primera infancia, hay que superar los prejuicios sociales y culturales existentes alrededor del tema, y que justifican las actitudes violentas entre los niños y las niñas. La negación de la existencia de la violencia entre iguales a edades tempranas hace imposible una educación sin violencia. La educación preventiva requiere la conciencia por parte del profesorado de que incluso los más pequeños pueden tener actitudes violentas. Gracias a las investigaciones que han desafiado estos prejuicios, hoy disponemos de numerosas investigaciones además de programas y proyectos educativos para trabajar en la prevención de la violencia desde los cero años (Slaby, Roedell, Arezzo & Hendrix, 2007; Mayes & Cohen, 2003; Tremblay et al., 2008; Flecha, Melgar, Oliver & Pulido, 2010)

En el trabajo de Tremblay et al. (2008. p.6) se distingue entre dos tipos de agresión, la reactiva y la proactiva. La agresión reactiva es la que aparece cuando se percibe una amenaza o provocación, sea esta intencional o accidental. Este tipo de agresión es frecuente cuando los niños y las niñas se enfrentan a situaciones que les producen frustración y enfado. Se define la agresión proactiva como *“la agresión física que ocurre sin una provocación aparente”*. De acuerdo con estos autores, los niños y niñas suelen recurrir a la agresión física con el fin de obtener un beneficio, por ejemplo, conseguir un juguete o intimidar a un igual. Y advierten que a medida que los niños y niñas crecen y su cerebro se va desarrollando, este tipo de agresión comenzará a mostrarse más controlada y podrá agredir sin necesidad de recurrir a actos agresivos, por ejemplo *“aprenderán a golpear cuando no están siendo vistos por los adultos y elegirán a víctimas que sean menores que ellos”*.

“La agresión indirecta es la forma más compleja de agresión que consiste en tratar de perjudicar a otra persona al extender un rumor, tratar de humillar o degradar a otra persona, o al excluir a la víctima de un grupo. La agresión indirecta puede volverse cada vez más efectiva y brutal conforme el niño o la niña desarrolla sus habilidades sociales. La agresión indirecta, que tiene como objetivo aislar a la víctima de sus amigos y de cualquier otro contacto social, tiene consecuencias particularmente perjudiciales en los niños tímidos e inseguros o los que sueñan, de alguna manera, “diferentes”. La agresión indirecta es la forma más común de agresión entre los adultos.” (Tremblay et al., 2008. p.7). Estas evidencias alertan de las consecuencias de no atender a la primera socialización y ponen en relieve la necesidad de una educación preventiva de la violencia desde los cero años.

La literatura científica advierte de la necesidad que los docentes y la dirección de las escuelas tengan la capacidad de identificar el acoso escolar cuando sucede, y que se debe crear una atmósfera en la cual sea menos probable que aparezca. También se recupera la idea, casi ausente en la educación, de fomentar valores universales, como la solidaridad, puesto que un ambiente escolar solidario está relacionado con una menor prevalencia del acoso y facilita la disposición del alumnado a buscar ayuda o la amistad, que puede ser un factor de protección contra el acoso escolar (OCDE 2019; Polanin, Espelage, & Pigott, 2012; Graber et al., 2016).

Según la UNESCO (OCDE, 2019 p.60), algunas acciones efectivas para poner fin a la violencia y al acoso escolar son:

- Centrarse en conseguir entornos escolares y de aula seguros y positivos.
- Implementar programas e intervenciones escolares basadas en evidencias científicas, es decir, que hayan demostrado su eficacia.
- Formación docente para capacitar a los maestros para hacer frente a la violencia escolar, el acoso y por la gestión positiva del aula.
- Implicar y empoderar a todo el alumnado para posicionarse siempre a favor de la víctima.

- Involucrar a toda la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y otras personas o entidades interesadas).
- Apoyar a los alumnos afectados por la violencia y acoso escolar.
- Trabajar para desarrollar habilidades sociales y emocionales.

2.7. Las comunidades de aprendizaje

Debido a que la escuela objeto de esta investigación es una Comunidad de Aprendizaje (CdA) (García Yeste, Leena Lastikka & Petreñas Caballero, 2013), en este punto se profundiza en este proyecto educativo de transformación social y cultural de un centro educativo, con la finalidad de ofrecer una educación de calidad para todas las personas de la comunidad educativa. Esta transformación se da mediante un proceso en que se sustituyen las prácticas educativas tradicionales por las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) (Grañeras, Díaz Canaleja, & Gil, (2001). Las AEE se definen como aquellas que favorecen una educación de máxima calidad para todas las personas y que están reconocidas y avaladas por la comunidad científica internacional. Dichas AEE están recogidas dentro del proyecto INCLUD-ED, coordinado por el grupo de investigación CREA-UB (Duque, Carbonell, de Botton & Roca-Campos, 2021; Girbés Peco, 2021; Rodríguez-Oramas, et al., 2020; Villarejo-Carballido, Pulido, de Botton & Serradell, 2019). La transformación de una escuela en CdA incluye la apertura de las puertas de la escuela a la participación de toda la comunidad mediante procesos democráticos, el diálogo igualitario entre personas de diferentes culturas y religiones, etc. Respecto a la organización, en las CdA se buscan soluciones a los problemas, así como dar respuestas a las necesidades de la escuela y su contexto aprovechando los recursos de que se disponen *sin necesidad de recursos públicos o privados adicionales* organizándose en grupos de trabajo llamados *comisiones mixtas*, con representantes de toda la comunidad (profesorado, alumnado, familiares, voluntariado, etc.). La implementación de las AEE ha contribuido a la mejora de los resultados académicos del alumnado contribuyendo al aumento de las oportunidades educativas y en consecuencia, también de inserción al mercado laboral, contribuyendo a la ruptura de los círculos de pobreza, así como a la mejora de la convivencia en la escuela y su contexto.

2.8. El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Una de las AEE es el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC). El MDPRC parte de la tesis de Jesús Gómez (2004), que defendía que la raíz de la violencia es la vinculación de atractivo a la violencia, y que para desvincularla de este atractivo, se hace necesario sustituir el lenguaje de la ética, que está relacionado con un tema moral, por el lenguaje del deseo, a través del cual se da atractivo a aquellas interacciones solidarias, de ayuda y de apoyo a la víctima, a fin de invertir la tendencia social predominante que vincula el atractivo a la violencia y así poderla

erradicar. Gómez (2004) dijo *“El atractivo es social, por tanto se puede cambiar, para ello se necesita coordinar todas las interacciones, y la prevención debe ser protagonizada por el grupo de iguales”*, de acuerdo con este autor, el lenguaje y las interacciones son factores clave en la prevención de la violencia. El MDPRC cuenta con una estrategia educativa para la socialización preventiva de la violencia para niños y jóvenes denominada El Club de Valientes (Sancho, 2016) y con el programa educativo “violencia cero desde los cero” para la socialización preventiva de la violencia a partir de los cero años, que es el que se implementa en la Escuela objeto de esta investigación (Ríos et al., 2019).

Anteriormente se ha expuesto la importancia de hacer frente a la violencia mediante la educación preventiva, en este sentido la escuela tiene un papel clave, pues es un medio de socialización que ofrece muchas oportunidades para que los niños y las niñas aprendan habilidades sociales desde los cero años (Burgués, Sandúa, Cortés..., 2015). Sin embargo, en España el profesorado puede encontrarse sin la capacidad para hacer frente a la violencia escolar, el acoso y la gestión positiva del aula, tal como se ha visto que recomienda la UNESCO, ello se debe a la falta de formación específica para tal efecto en su formación inicial.

La sociedad actual se enfrenta a los retos de la globalización (Beck, 1997) y de la sociedad de la información (Aubert, Flecha Fernández, García, Flecha García & Racionero, 2008), que han conducido a cambios en los sistemas de organización social hacia una sociedad más madura y menos dependiente de los Estados (Fung & Wright, 2001). Estos cambios se orientan a estructuras más horizontales con un planteamientos *bottom up* (de abajo hacia arriba), unas interacciones cada vez menos jerárquicas y más democráticas, donde las personas trabajan a través de la colaboración, la cooperación, la transdisciplinariedad y el trabajo en red. Actualmente la ciudadanía se está organizando para dar respuesta a las necesidades locales (Beck, 1997) en un momento en que el sistema está desbordado. Cada vez es más frecuente ver personas al servicio de personas que trabajan juntas con un objetivo común: mejorar la vida de todas las personas, como la ONG solidaria Open Arms o la Asociación de mentoría social KM CERO, organizaciones basadas en la solidaridad y compromiso, que están consiguiendo impacto político y social (Álvarez-Jiménez & Padrós-Cuxart, 2017; Applying Mentoring, s.d.). La educación no puede estar al margen de esta transformación, y tiene que ser capaz de ofrecer las mejores oportunidades educativas desde los cero años, para que todas las niñas y todos los niños puedan convertirse en una ciudadanía democrática, solidaria, creativa y colaborativa, capaz de trabajar en red para conseguir objetivos comunes.

3. Objetivos

Como se ha explicado anteriormente, las investigaciones han de tener presentes ya en su diseño, el alcance de su impacto para dar respuesta a los desafíos globales. En este apartado se presentan los objetivos principales y secundarios que guiarán la investigación y posteriormente se presenta la vinculación entre ello en relación con algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (United Nations, 2019).

El *objetivo general* de este estudio es conocer la educación en la socialización preventiva de la violencia en la etapa 0-3 en l'EBM Cappelletti de Lleida.

Los *objetivos secundarios* son:

- Mostrar la relación entre el bienestar emocional y el desarrollo y los aprendizajes.
- Visibilizar la importancia que se da a la etapa educativa 0-3 desde diferentes ámbitos y a nivel internacional y en concreto en España.
- Visibilizar la existencia de la violencia entre niños y niñas de 0-3 años y conocer sus tipos.
- Conocer los programas y proyectos educativos de éxito para la prevención de la violencia a edades tempranas.
- Conocer el impacto social que puede tener la educación preventiva de la violencia a edades tempranas y en concreto en esa escuela y en su contexto.
- Conocer qué formación específica han recibido los docentes de la EBM Cappelletti para la Educación preventiva de la violencia a edades tempranas.

En cuanto la *relación de esta investigación con los ODS* se destacan:

Objetivo 1: para poner fin a la pobreza. El éxito académico representa un medio para salir de la pobreza. Esta investigación estudia y mide el impacto de un programa educativo de alta calidad desde las primeras edades, con lo cual se espera contribuir a aumentar las posibilidades de éxito social y académico para evitar o salir de situaciones de pobreza.

Objetivo 3: para la buena salud. Las situaciones estrés y de violencia afectan a la salud física, mental y emocional de las personas, por ello, con los indicadores de este trabajo se pretende aportar datos sobre los beneficios del desarrollo de habilidades prosociales a edades tempranas y que ello puede contribuir a un desarrollo integral saludable.

Objetivo 4: para la educación de calidad. La Educación de alta calidad en la etapa 0-3 contribuye al éxito en las etapas educativas posteriores. En esta investigación se estudia un modelo

educativo de éxito con el objetivo de facilitar su transferencia a otros espacios e influir en las políticas educativas para elevar la calidad de la educación y conseguir que esta sea más inclusiva y equitativa.

Objetivo 5: para la igualdad de género. Puesto que la naturaleza de este estudio es la socialización preventiva de la violencia desde la primera infancia, con sus resultados se espera contribuir a la reducción de las desigualdades entre los géneros y especialmente a erradicar la violencia machista.

Objetivo 10: para reducir desigualdades entre países. La educación temprana de alta calidad (inclusiva y equitativa) y la socialización preventiva de la violencia, contribuyen al desarrollo de habilidades y actitudes que capacitan al alumnado para llegar al entendimiento y a acuerdos mediante el diálogo, lo cual representa una inversión para la educación de una ciudadanía más crítica, cooperativa y democrática.

Objetivo 16: paz, justicia e instituciones. Por todo lo dicho anteriormente, la socialización preventiva también puede contribuir a la formación de una ciudadanía activa y crítica capaz de promover sociedades más justas, pacíficas e inclusivas y de crear instituciones eficaces y responsables a todos los niveles.

4. Planteamiento metodológico

En cuanto al planteamiento metodológico, dado que se trata de un estudio fenomenológico, el enfoque será cualitativo centrado en un Estudio de Caso. Debido a la necesidad de convivencia en el contexto para la obtención de los datos etnográficos, también se realizaron las prácticas del máster en esta Escuela, con lo cual, esta investigación será de tipo acción participativa.

Metodología de la investigación

La metodología es de acción participativa. A fin de obtener impacto social y político esta investigación ha tenido en cuenta la participación activa de las personas objeto de investigación, por lo que se ha realizado mediante la *metodología comunicativa* (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006) que se caracteriza por establecer un diálogo igualitario entre los agentes y beneficiarios de la investigación, en este caso el profesorado, las practicantes, el alumnado, las monitoras de comedor, las profesionales de la limpieza, el voluntariado y las practicantes. Esta metodología incluye la *observación comunicativa crítica*, una estrategia de recogida de información que permite investigar en directo el fenómeno de estudio combinando los roles de observación y de participación directa. Esta herramienta ha resultado muy adecuada para este estudio, puesto que permite a quien investiga implicarse y participar para obtener una comprensión más profunda del fenómeno y conocer la

realidad social, que sería difícil con otras técnicas. El objetivo de estas técnicas es disponer de registros narrativos de la forma más exacta y completa posible. Antes de la observación se ha abierto un diálogo con la comunidad educativa para poner en común los objetivos de esta investigación.

Antes de la observación se abrió un diálogo con las personas adultas de la muestra para poner en común los objetivos de esta investigación e incluir sus comentarios y aportaciones, este diálogo se ha mantenido durante toda la investigación. Se hizo lo mismo con el alumnado, realizando la presentación de la investigadora y especificando su rol durante el trabajo de campo. Se dio especial importancia a este punto, por dos motivos, en primer lugar, porque los niños y niñas de dos años conocían a la investigadora del curso anterior (2019-20), ya que esta realizó tanto las prácticas del último año del Grado de Educación Infantil como el TFG en esta escuela. En segundo lugar, para lograr generar un vínculo de confianza entre la investigadora y los niños y niñas de nueva incorporación. Para ello hubo una presentación donde se les explicó el motivo de su presencia, se presentaron las herramientas de observación para que el alumnado pudiera familiarizarse con estas y se respondió a todas sus preguntas. Al igual que con la población adulta, el diálogo y las interacciones entre el alumnado y la investigadora estuvieron presentes en todo momento, representando una fuente de inspiración que ha llenado de sentido cada paso en todo el proceso de este trabajo.

4.1. Preguntas principales

A continuación, se presentan las *preguntas* de las cuales parte esta investigación y que han estado presentes todo el proceso, sirviendo de guía en todo momento.

- ¿Cuáles son las estrategias educativas más eficaces para la prevención temprana de la violencia en los niños y las niñas de 0 a 3 años?
- ¿Qué importancia social tiene la educación 0-3?
- ¿Cómo afecta el bienestar emocional al desarrollo y a los aprendizajes? ¿Cuál es la relación entre el bienestar emocional y el clima escolar? ¿Qué hacen los docentes para favorecer un buen clima? ¿Qué tipo de violencia existe entre los niños y las niñas de 0-3? ¿Qué tipo de conflictos hay y cómo se resuelven?

4.2. Hipótesis

Las *hipótesis* que se plantearon fueron las siguientes:

- El aprendizaje de habilidades psicosociales resulta eficaz para la prevención temprana de la violencia en los niños y las niñas de 0 a 3 años.

- La educación en el plano psicoemocional en la primera infancia influye en el desarrollo y los aprendizajes también en etapas posteriores
- El clima de la escuela impacta en el bienestar emocional de las niñas y los niños.
- La formación inicial del profesorado no incluye formación específica para la socialización preventiva del alumnado.

4.3. Diseño metodológico

En este apartado se explica y justifica el enfoque metodológico de la investigación. Se presenta el diseño metodológico de la investigación, que incluye el método, la muestra poblacional, así como las técnicas y herramientas utilizadas. También se exponen el tipo y la modalidad del análisis de los datos, y para finalizar se incluye un cronograma y se narra el desarrollo del trabajo de campo.

Método y población

La investigación es de tipo *cualitativa* y el método utilizado es el *estudio de caso*. La *muestra poblacional* no ha sido elegida mediante ningún sistema de selección, pues al tratarse de un estudio de caso que investiga la metodología educativa de la escuela, los sujetos objeto de estudio son todas las niñas y los niños, además de todas las personas con quienes interaccionan a diario (*Anexo d*). La población está configurada por:

- 49 niñas y niños de 0-3 años
- 6 docentes (3 maestras y 3 Técnicas en Educación Infantil)
- 2 monitoras de comedor
- 1 voluntario
- 6 practicantes
- 2 estudiantes TEI
- 3 estudiante Grado

Técnicas, herramientas y triangulación

Las técnicas utilizadas para la recogida de datos son la *observación* y la *entrevista*. En el caso del alumnado, no se han realizado entrevistas por no disponer todavía de la madurez física y cognitiva para la obtención de datos fiables. Y por ello para recabar datos de esta parte de la muestra, se utilizó exclusivamente la técnica de la observación. Por este motivo, a fin de recabar datos de esta parte de la muestra, se ha utilizado la técnica de la observación, concretamente del tipo comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006). Se trata de una estrategia de recogida de información que permite

investigar en directo el fenómeno de estudio combinando los roles de observación y de participación directa. Esta herramienta ha resultado muy adecuada para este estudio, puesto que permite implicarse y participar para obtener una comprensión más profunda del fenómeno. Además, permite conocer la realidad social que sería difícil con otras técnicas. El objetivo de estas técnicas es disponer de registros narrativos de la forma más exacta y completa posible.

Mientras la observación se ha llevado a cabo con toda la población, las entrevistas se han reservado únicamente al profesorado, porque representa la parte de la muestra de personas adultas que tiene más formación y experiencia en la metodología objeto de esta investigación. Las entrevistas se han realizado a las 6 personas que integran el equipo docente, son individuales, de tipo semiestructurada, de desarrollo, focalizadas y en profundidad, y en las que el rol de quien entrevista no es directivo. Constan de 25 preguntas (*Anexo b*) enfocadas a facilitar la comprensión de las observaciones en el campo y a la posterior triangulación de los datos obtenidos con ambas técnicas.

Las *herramientas de observación* utilizadas fueron un *diario de campo*, *video filmaciones* y *fotografías*. También se utilizó una herramienta de observación de elaboración propia, en forma de *tablas* (*Anexo a*), a fin de disponer de un guion de aquello que se iba a observar, con ítems objetivos y observables en base las preguntas de investigación y a los indicadores de la literatura científica. Los indicadores de dicha herramienta se basan principalmente en los programas *Estrategias para la prevención temprana de la violencia en los niños* (Slaby et al., 1996) y *Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia* (Tremblay et al., 2008)

La triangulación metodológica ha sido *intra método*: contrastando los datos de las entrevistas y los obtenidos en las observaciones y *entre métodos*: comparando los datos del marco teórico y los etnográficos.

Modalidad de análisis de los datos

El análisis de los datos se ha realizado mediante el programa *Atlas Ti*. También se ha elaborado una tabla con las categorías de análisis. A continuación, se presenta esta tabla, se explican con detalle las categorías y se muestran las principales referencias bibliográficas en las cuales se basan.

Figura 4

Tabla de categorías de análisis

	Interacciones entre iguales		Organización escolar			Educación socialización preventiva	
	Actitudes agresivas	Actitudes prosociales	Participación comunidad	Grupos heterogéneos	Formación	Prevención	Intervención
Dimensión exclusora							
Dimensión transformadora							

Imagen: elaboración propia

A continuación, se definen y describen las categorías de análisis de los datos en base a los indicadores de la literatura científica. Con esta categorización se demuestra si se cumplen o no los objetivos y se confirman o rebaten las hipótesis. Además de comprobar la naturaleza de las categorías de acuerdo con la metodología comunicativa, identificando las transformadoras y las exclusoras.

Las categorías de análisis se han organizado en tres grupos: 1) interacciones entre iguales , 2) organización escolar y 3) educación en la socialización preventiva.

El primer grupo de categorías “interacciones entre iguales”, hace referencia a las actitudes espontáneas observadas entre los niños y las niñas durante sus interacciones, diferenciando las *actitudes agresivas* de las *actitudes prosociales*. Entre las *actitudes agresivas* se incluyen las rabietas, amenazar, pegar, exigir, coaccionar, intimidar, empujar, morder, pellizcar, ignorar o arrebatarse. Las *actitudes prosociales* abarcan responder con asertividad, cooperar, escuchar, comunicar, negociar, auto controlarse, apoyar a la víctima, ayudar, compartir, buscar ayuda, manifestar desacuerdo/desagrado (Slaby et al., 1996; Tremblay et al., 2008; OCDE, 2019; Burns & Gottschalk, 2019; Polanin et al., 2012; Mayes & Cohen, 2003).

El segundo grupo concierne a la “organización escolar” y tiene en cuenta tres categorías, la *participación de la comunidad*, los *grupos heterogéneos* y la *formación*. La categoría *participación de la comunidad* la forman todas las personas que tienen contacto directo con el alumnado dentro de la escuela, excepto el profesorado y las practicantes, incluye a las familias, profesionales de la limpieza, monitoras de comedor, psicóloga y voluntariado. La categoría *grupos heterogéneos* hace referencia a los parámetros que se tienen en cuenta para la distribución del alumnado en las tres aulas. Cada aula representa una muestra del conjunto del alumnado de la escuela, por lo tanto, en cada una de ellas

hay niños y niñas de distintas culturas, edades, capacidades, dificultades y necesidades. La categoría formación, incluye las formaciones en AEE que realiza el profesorado (Aubert et al., 2004; Duque et al., 2021; Flecha, 2019; García Yeste et al., 2013).

El tercer grupo “educación en la socialización preventiva” alude a la educación en base al modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos llevada a cabo por docentes y practicantes. Se distinguen dos categorías de análisis, la *prevención* y la *intervención*. La categoría *prevención* incluye las prácticas pedagógicas orientadas a la prevención, entre las que figuran la observación intencional, velar para que se respeten las normas, el refuerzo positivo, el uso del lenguaje, fomentar el diálogo con y entre el alumnado, fomentar el desarrollo de habilidades sociales (negociar, esperar, dialogar, comunicar, escuchar, agradecer, no someterse, explicitar desacuerdo/desagrado), la educación emocional (ayudar a reconocer y respetar los sentimientos y las emociones de los demás, gestión de las emociones y sentimientos, empatía, asertividad) y la educación en valores universales (amistad, solidaridad, igualdad, justicia, respeto). En la categoría *intervención* se consideran las acciones que adopta el profesorado/practicantes en caso de conflicto o agresión, entre las que se encuentran las consecuencias, la interrupción de la agresión, la atención y el apoyo a la víctima, fomentar el posicionamiento de los observadores a favor de la víctima, evitar el éxito de una agresión. (Aubert et al., 2009; Burgués et al., 2015; Flecha et al., 2010)

En el análisis se consideran tanto las dimensiones exclusoras como las dimensiones transformadoras de los datos obtenidos, entendiendo por exclusoras aquellas que representan un obstáculo para el beneficio social y por transformadoras las que contribuyen al beneficio social (Gómez et al., 2006).

Consideraciones éticas

Cabe destacar que se ha puesto especial atención a las consideraciones éticas debido a la sensibilidad de la temática y la edad del alumnado, realizando una serie de acciones previas al inicio del estudio para informar a toda la comunidad educativa y resolver dudas. Estas acciones han sido:

- Realización de 2 modelos de consentimiento informado uno para docentes y otro para familiares, en que se explica con detalle el proyecto de investigación y el uso de los datos obtenidos (*Anexo b*) así como la posibilidad de su revocación en cualquier momento (*Anexo c*)
- Reuniones con el equipo docente de la escuela.
- Información detallada del proyecto mediante correo electrónico enviado a las familias.

- Recogida de los consentimientos informados de las familias por parte del profesorado, que también les ofreció información relativa al proyecto y resolvió sus dudas.

Plan de trabajo / Cronograma

Las observaciones se realizaron durante 4 meses, desde enero hasta marzo, dos días a la semana durante dos horas las cuales estarán incluidas en el periodo de las prácticas del máster, que se realizaron en esta misma escuela. Debido a la situación originada por el COVID-19, este curso la escuela se ha distribuido en 3 grupos-burbuja, por los cuales iba rotando de semana en semana para cumplir con las indicaciones sanitarias pertinentes.

Actividad	Fecha																											
	Sept		Diciembre				Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo					
	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4		
Presentación y reuniones con la Dirección de la Escuela																												
Investigación bibliográfica																												
Diseño de investigación y de los instrumentos de recolección de información																												
Reunión con el equipo docente de la escuela																												
Trabajo de campo: videograbaciones																												
Trabajo de campo: entrevistas																												
Transcripción de entrevistas																												
Codificación y análisis de información																												
Elaboración de una Guía Práctica																												
Redacción de informe final																												

A finales de septiembre de 2020, se realizó una reunión con la dirección de la Escuela para presentar el proyecto de investigación para estudiar la metodología de la Escuela para la socialización preventiva de la violencia en niños de 0 a 3 años. En esta reunión se acordó la realización del Trabajo Final de Máster, así como la realización en la Escuela de las Prácticas de este, a fin de recoger datos mediante las observaciones. El mes de diciembre se realizó la parte de investigación bibliográfica. Durante el mes de enero se elaboró el diseño de la investigación y de los instrumentos de recolección de información. También se realizó una reunión con todo el equipo docente en la que se presentó la investigación con todo detalle y se dialogó sobre la forma en que se realizaron las observaciones, los días en que se efectuarían, acordando que estas se realizarían dos días a la semana durante 2 horas cada día, rotando de burbuja de semana en semana (por la situación de pandemia la escuela ha organizado 3 grupos o burbujas). El mismo mes de enero se iniciaron las observaciones que finalizaron la segunda semana de marzo. Las entrevistas se realizaron por videoconferencia durante la primera quincena de marzo y se transcribieron durante la segunda quincena de marzo. El mes de abril se realizó la codificación y el análisis de la información y se elaboró una Guía Práctica con la síntesis de los

resultados en forma de manual didáctico para las familias y profesorado novel, con el objetivo de transferir el modelo socio educativo de la escuela a otros contextos. Durante el mes de mayo se realiza la redacción del informe final.

5. Exposición y análisis de los resultados

En este apartado se exponen los datos recogidos y se presenta su análisis. También se muestra si corresponden a una dimensión transformadora o excluyente.

1- Interacciones entre iguales

a. Actitudes agresivas

Según Tremblay et al. (2008, p.5) un comportamiento agresivo es *“Agresión física: golpear, abofetear, patear, morder, empujar, arrebatar, etc. Agresión verbal: el uso de palabras hostiles para insultar, amenazar, enfadar o intimidar; por lo general acompañadas con gestos de amenaza, y con frecuencia es seguida por una agresión física”*

En las entrevistas dos docentes definen de esta manera las actitudes y acciones violentas:

“Les físiques més comunes són mossegar, empentar o pegar... i fins i tot pessigar, però a veure, també hi ha les psíquiques com manipular, perquè manipulen entre ells i fins i tot amb els adults (...) de petits pot ser el xantatge emocional, no?, de que es fiquin a plorar quan li dius que “no” o quan *algo* no li agrada i es fiqui a plorar perquè faci pena, no?, els més grans diuen “si no fas això no jugo amb tu” de 2 anys ja arriben a dir això, o “no et faré amic”. Dir les coses malament, parlar malament, dir les coses cridant o amb exigències, quan vols demanar una cosa per mi...jo em sento agredida quan em demanen una cosa malament, si em diuen les coses en un to de veu que no toca, no? ... com una nena que vulgui aigua i diu “aigua!!” ... una nena que sap parlar ... que sap dir “em pots donar el got?”

“Qualsevol actitud que faci alguna cosa que l’altre no vol que li sigui feta, com fer un petó que l’altre no vol rebre, una empenta, o prendre una joguina quan l’altre la té...Qualsevol acció que l’altre es negui a rebre i es vulgui donar insistentment, desde una empenta hasta una abraçada si l’altre no la vol rebre”

Los datos de las observaciones muestran diversas actitudes agresivas entre pares. La mayoría son agresiones físicas como empujar y golpear. No se han identificado palabras hostiles, pero sí sonidos, gestos faciales y corporales despectivos o de amenaza, como el caso de un niño que levanta la mano a otro para que baje del tobogán y ante su negativa se dirige a él y lo golpea.

b. Actitudes prosociales

“...puede que no esté evidenciando un exceso de hostilidad, sino simplemente la carencia de habilidades prosociales que le permitirían obtener de manera apropiada los juguetes, como esperar hasta que el otro niño termine de jugar con un objeto, compartirlo, tomar turnos para usarlo, o intercambiarlo por otro juguete” (Slaby et al., 2007)

Un docente comenta:

“Moltes vegades el joc compartir surt d’ells...sense saber per què comencen a agafar cadires, les alineen totes, pugen tots i comencen a saltar i a botar...és un joc que no ha sortit de ningú...”

Se han registrado actitudes prosociales espontáneas durante las interacciones observadas. Se observa con frecuencia el juego colaborativo entre dos o tres niños/as y en ocasiones hasta seis y durante varios minutos. Un ejemplo de actitud prosocial se observa en una videograbación en que se observa a un niño y una niña que tras un forcejeo por la posesión de un juguete, inician una negociación que da lugar a compartir el juguete por turnos. La actitud prosocial que más se repite es la negativa a someterse mediante la explicitación del “NO” mediante la voz o el gesto (con la cabeza y moviendo el dedo índice). También es frecuente el ir a pedir ayuda a una persona adulta.

2- *Organización escolar*

a. Participación de la comunidad

“La participación de la comunidad en la proyección de una mejor calidad de vida. La participación de la comunidad se constituye en el centro como eje no únicamente de mejora de la convivencia, sino también en la mejora del rendimiento del alumnado” (García Yeste et al., 2013, p.12)

En las observaciones se han podido analizar las interacciones del alumnado con personal no docente. La mayoría de ellas tienen lugar con un voluntario con discapacidad intelectual que participa en el día a día en la escuela, tanto en el aula como en el comedor. Se observa como los niños y niñas recurren a él como lo hacen con el profesorado. En el diario de campo hay anotaciones sobre su habilidad para calmar el llanto de un niño.

En una conversación registrada en el diario de campo, una docente explicaba que las *personas profesionales de la limpieza* “vienen en horario lectivo para que los niños y las niñas comprendan que las cosas no se limpian solas, sino que lo hace una persona con un nombre, una persona que conocen y que ven cada día. Otro motivo es que estas personas conozcan a los niños y a las niñas y se sientan parte de la comunidad”, en esta conversación se especificó que el uso de productos químicos se realiza cuando ya no hay alumnado en el centro.

Se ha observado que la *psicóloga* estudia al alumnado dentro del aula, e interacciona con quien va a estudiar, integrada en las actividades que está realizando en aquel momento.

En el caso de *las monitoras de comedor*, en las videograbaciones se observa que implementan el modelo de socialización preventiva de idéntica forma que el profesorado. Aquí se quiere destacar la evolución en el caso de un niño con dictamen TEA (trastorno espectro autista), el primer día de observación, fue el de su incorporación al comedor. El niño no quería sentarse a la mesa, lloraba, forcejeaba, se lanzaba de la silla, se tiraba al suelo o se iba hacia la puerta, no pudo comer nada. El último día de observación, tras dos meses, se pudo grabar al niño comiendo junto al resto de sus compañeros/as de forma relajada y totalmente autónoma.

b. Grupos heterogéneos

“Debemos educar a los niños y niñas en clases heterogéneas, donde se acepte, se acoja y se fomente la diversidad del alumnado (...) Es por ello que las comunidades heterogéneas necesitan escuelas que puedan adaptarse a la diversidad (Molina 2007 p. 19 apud Porter, 2003)(Molina, 2007)

De una conversación con una *profesora*, se extrae que la organización en grupos heterogéneos es una práctica inclusiva que fomenta el respeto a la diversidad y provoca interacciones entre los niños y las niñas que no se darían si solo se relacionaran con compañeros/as de su misma edad.

Los datos recogidos muestran multitud de interacciones entre niños y niñas de diferentes edades, entre las que se encuentra una situación en que un niño de dos años y un niño de un año están uno al lado del otro jugando frente a un armario, el niño de dos años que está subido a una silla, cuando se dispone a bajar, se encuentra que la puerta del armario le impide bajar por un lado y en el otro esta su compañero menor. Se observa como el niño permanece en la silla, tratando de bajar sin molestar al más pequeño, pero no encuentra el modo. Tras unos segundos el pequeño se aparta y el mayor aprovecha el momento para bajar. También se han observado muchas situaciones en los que los niños y niñas aprenden y usan estrategias para la resolución de conflictos.

c. Formación del profesorado

En este apartado se muestra las preguntas de la entrevista, con las que se han recogido datos sobre la formación inicial del profesorado respecto a la educación preventiva de la violencia. También se exponen algunas respuestas que ponen en relieve la importancia dan a este tema. Las respuestas de los diferentes docentes se recogen en un párrafo entre comillas. Las aclaraciones de la transcritora se han puesto en cursiva y entre paréntesis precedidas de las siglas *n.t.*

23. *En la teva formació inicial vas rebre formació específica en educació preventiva de la violència a l'aula de 0-3? Veus que les practicants tenen coneixement de l'educació preventiva?, creus que és necessari incloure aquesta matèria a la formació de futurs docents (cicle, grau?)*

"No (*n.t.: en resposta a la seva formació inicial*). No (*n.t.: referent als practicants*). He estat treballant en una altra escola... i molts anys de monitora en altres escoles de primària al nivell d'infantil i no es té formació de violència zero des dels zero, ni dels tres als sis, no es treballa i no es treballa...perquè no s'identifica com a violència, mossegar-se <és una manera de relacionar-se que tenen i que ja aniran creixent i que són coses de nens> (*n.t.: es refereix als arguments que ha escoltat on ha treballat prèviament*). No es treballa, no es focalitza, ni se li dona la importància...queda com tot camuflat. (...). Si, totalment (*n.t.: en resposta a l'última pregunta sobre la necessitat d'incloure la matèria a la formació inicial*)".

"Si. Hauria de ser obligatòria, per saber com prevenir la violència vivim en un món en que casos de bullying escolar surten cada dia, casos de nens que no volen anar a l'escola...surten cada dia i això és una cosa molt important...no donar-li importància això i pensar que és una cosa de la canalla i que està bé...perquè fins aquí hem arribat, en aquesta mania. És necessari que un mestre aprengui i sàpiga com enfrontar-se al missatge que es generaràSi hi ha un ambient insegur, de crispació, de violència no poden aprendre i res i si no han d'aprendre res, no cal que vagin a l'escola".

"Jo no recordo específicament el tractament de la violència, no...ni els practicants. Es fan formacions en resolució de conflictes, però específicament en aquestes edats el tractament de la violència doncs no, no ho he vist ni a la meva formació ni tampoc en la dels practicants. (...) Absolutament si, un SI amb majúscules!, si aprenem des de ben petits a relacionar-nos d'una manera positiva amb l'altre, això es va interioritzant des de ben petit i és molt més fàcil que no trascendeixi en conductes violentes i que hi hagi un àmbit de convivència més bo en qualsevol aspecte, en l'escolar, el familiar, amb els amics, a tot arreu...i això s'assoleix des de ben petit"

"Jo al cicle no vaig rebre res d'informació en aquest sentit...en quant a violència i actitudinal i com treballar davant d'aquests... res, zero, zero...jo vaig començar a escoltar i a viure i a aprendre quan vaig arribar a aquesta escola. I la gent que arriba de la universitat, per les practicants que hem tingut a l'escola ja es veu que poc d'aquest tema. Crec que seria un prioritari, saber actuar davant d'aquestes actituds dels infants que estan madurant i estan començant a viure i a veure el món...guiar-los correctament davant d'aquestes actituds que no són correctes... crec que això és importantíssim de treballar a l'estudi de la persona que es vol encarregar de formar part de la docència i d'estar amb la canalla a aquestes edats. Crec que és prioritari".

En las entrevistas el profesorado afirma no haber recibido en su formación inicial, formación específica sobre la educación en la prevención de la violencia. En el diario de campo se recogen diálogos en que hacen alusión a su formación continua en evidencias científicas, participando en formaciones externas y también a través de una tertulia pedagógica dialógica que celebran de forma semanal dentro de la escuela, a fin de compensar el vacío en su formación inicial.

3- Educación en la socialización preventiva

a. Prevención

“Para que los esfuerzos de prevención de la violencia tengan una efectividad duradera, los niños deben tomar conciencia de que la no-violencia es preferible a la violencia, basándose en sus propias experiencias y juicios, y no sólo porque el maestro lo dice o muestra aprobación” (Slaby et al., 2007, p.18)

Se han registrado multitud de datos sobre el ejercicio de prácticas educativas para la prevención de la violencia, en este apartado se muestran tres de ellos: el desarrollo del lenguaje, la observación y las normas.

Desarrollo del lenguaje

“La fluidez en el lenguaje trae consigo dos habilidades: la habilidad para descifrar lo que otros están diciendo, conocido como lenguaje receptivo, y la habilidad de hacerse entender, conocido como lenguaje expresivo. El dominio del lenguaje le brinda al niño una nueva herramienta para expresar su frustración sin las consecuencias negativas de la agresión física. En general, cuanto más haya desarrollado un niño sus habilidades lingüísticas, menos propenso será a utilizar la agresión física, y cuanto menos haya desarrollado estas habilidades, con mayor frecuencia seguirá haciendo uso de la agresión física” (Tremblay et al., 2008, p.10).

Algunas de las citas extraídas de las entrevistas muestran la importancia que el profesorado da a fomentar el aprendizaje del lenguaje:

“Parlar molt, molts diàlegs. Posar moltes paraules”

“...veus que posen paraules que tu estàs dient... a base de repetir, entre ells es diuen les paraules que tu els dius: <li has de dir que no, que no t’agrada> i els sents: <no m’agrada això que m’has fet>. A base de repetir i imitar, amb paraules, amb gestos i accions, veus que t’acaben imitant... els que són capaços de posar paraules amb paraules, els que no amb gestos, amb el dit... a base de fer sempre la mateixa actuació ells ho interioritzen i ho acaben expressant ells també”

Los datos recogidos a través de las observaciones muestran que el profesorado verbaliza cada acción que lleva a cabo y ayuda al alumnado a poner palabras a sus emociones, deseos, necesidades o sentimientos a fin de ayudarlos a desarrollar el lenguaje.

Observación

“El primer paso para la mediación eficaz cuando se da un comportamiento agresivo es la observación. Uno debe conocer lo que realmente está sucediendo antes de responder de manera apropiada” (Tremblay et al., 2008, p.17-18).

En una entrevista, una maestra describe la observación de la siguiente manera:

“L'observació és vital, ha de ser una observació activa, tu estàs allà present, estàs al cas de tot i vas veient-ho tot i de vegades et pots anticipar...a mesura que passa el curs que coneixes als infants saps el tarannà de cada un...el saber com pot reaccionar o com pot actuar davant de certes situacions ...has d'estar alerta, observant i a l'aguait de tot”

Los datos recogidos confirman que la *observación intencional* es constante por parte de la población adulta.

Normas

“Otra dimensión importante relacionada con la seguridad son las reglas y normas. La investigación subraya la importancia de las reglas de la escuela y la percepción de la justicia en lo que respecta a la conducta de los alumnos. Hay pruebas de que las escuelas en las que las reglas se aplican eficazmente o las escuelas con una mejor gestión de la disciplina tienen tasas más bajas de victimización y delincuencia estudiantil” (Thapa et al., 2013, p.362).

Un maestro, al que llamaremos Y, describe con una anécdota la efectividad que supones que las normas sean respetadas por todas las personas:

“A l'escola hi ha la norma que no es mengen caramels, vaig anar al despatx i vaig agafar un caramel, me'l vaig menjar, vaig sortir tant *panxo* cap allà i una nena em va dir “estàs menjant un caramel” i se'n va anar a la X (mestra) i li va dir “està menjant un caramel” i la mestra X va venir cap a mi i em va dir “ Y, estàs menjant un caramel” i jo vaig dir “és veritat, no es mengen caramels” i vaig treure el caramel i el vaig llençar a la basura...amb aquella nena qualsevol norma ja està guanyada perquè ha vist que és per tothom.”

b. Intervención

“El reto del maestro es prevenir que los actos agresivos sean recompensados con la sumisión de los pares o con la atención del maestro, e intervenir cuando sea necesario, de una manera constructiva”
(Slaby et al., 2007, p.24)

A continuación, se muestran algunas de las respuestas de dos docentes a la pregunta número 7 de la entrevista que hace referencia explícita al tipo de intervención del docente en caso de agresión.

7- En cas d'agressió quina és la intervenció de l'adult? (amb l'agressor/a i la víctima)

“En tot moment parar l'agressió, intervenir físicament perquè no es facin mal, la primera atenció sempre a la víctima, l'acolliment a la víctima...intentar consolar-la i que li digui a l'altre que no li ha agradat, que així no vol jugar...que així no. Posar paraules: “així no ens agrada jugar, no podem jugar així”...no treure-li l'ull de sobre i quan ja està més tranquil podem parlar amb ell, sempre que puguem en positiu “tu saps jugar bé. Parar l'acció i donar suport a la víctima, que se senti acollida i empoderar-la perquè sigui capaç de dir-li a l'altre que “així no”

“Tenim molt clar que en cas d'agressió al primer que hem d'acollir és a la víctima...veure que està bé o preguntar-li, interessar-te, intentar consolar-lo i que t'expliqui que ha passat...ho has pogut veure o no ...però ja sabem que els infants ho saben explicar d'una manera o una altra; t'acompanyen i et diuen els que parlen i també estan els que ho han vist que també ajuda a resoldre el problema. Empoderar a la víctima perquè que vagi a dir-li que “aquesta actitud no m'ha agradat” i que d'aquesta manera no conseguira la seva amistat o jugar amb ell... que d'aquesta manera no agrada...empoderar-lo per a que digui “NO”. Si ha sigut agressió física que sàpiga que no, que les coses no s'arreglen d'aquesta manera. Una vegada que ja em consolats a la víctima, preguntar-li per saber el motiu d'actuar d'aquesta manera, deixar-lo parlar però que vegi que no és la manera d'actuar”

Los datos recogidos muestran una metodología específica que toda la población adulta implementa de forma idéntica cuando interviene en caso de agresión.

Las interacciones entre iguales tienen una dimensión excluyente cuando son agresivas, y su dimensión es transformadora cuando estas son prosociales. Las categorías correspondientes a la organización escolar han mostrado tener una dimensión transformadora, tanto en la participación de la comunidad, con los grupos heterogéneos y dando especial relevancia a la formación, puesto que el profesorado se organiza para formarse en evidencias científicas. La categoría relativa a la educación en la socialización preventiva presenta una dimensión transformadora en los datos relacionados con la prevención y también con la intervención.

Como se ha mostrado en este apartado, en la triangulación de los datos recogidos a través de las diferentes técnicas y herramientas de investigación, no presentan contradicciones.

Limitaciones

En general el proceso de investigación se ha ajustado a la previsión. Aun así, ha habido algunos desajustes en el tiempo previsto para el análisis de los datos, ocasionado por el tiempo requerido para el aprendizaje del funcionamiento del programa de análisis de datos Atlas Ti. Como consecuencia la redacción de la exposición y el análisis de los resultados se ha realizado la primera semana del mes de junio. Durante el período de observación todo transcurrió según lo previsto, aunque su finalización coincidió con el inicio de la campaña de vacunación para la COVID-19, y la investigadora no pudo volver a la escuela debido a estar a la espera de recibir dicha vacunación. Como consecuencia las entrevistas se realizaron mediante videoconferencia, y en algún momento la voz se entrecortaba, se ralentizaba o se cortaba debido a dificultades en la conexión, lo cual añadió dificultad al proceso de transcripción.

6. Conclusiones

Con esta investigación se ha logrado presentar evidencias de los principales motivos que la impulsaron: destacar la importancia de la etapa educativa 0-3 años y demostrar su impacto en las etapas posteriores y conocer las relaciones entre el bienestar emocional y el desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas.

Este estudio ha aportado datos para conocer la educación en la socialización preventiva de la violencia que se lleva a cabo en la EBM Capponet de Lleida, cumpliendo así con su objetivo general. Respecto a los objetivos secundarios, se ha confirmado la importancia de la educación en la etapa de 0 a 3 años, así como la necesidad de invertir recursos en aumentar su calidad, debido al impacto que esta tiene para la vida presente y futura de los niños y las niñas. También se ha demostrado la interdependencia entre el clima escolar, el bienestar emocional con el desarrollo y los aprendizajes del alumnado, y en consecuencia, la necesidad de que en los centros educativos se vele por garantizar un buen clima que garantice la protección y la seguridad de todos y todas.

Se han presentado evidencias de la existencia de conductas violentas entre los niños y las niñas y se han analizado los tipos de actitudes agresivas, y que estas o se desvanecen de forma natural simplemente con el tiempo, lo cual demuestra que la guía, el compromiso y la intervención del profesorado son indispensables para ayudar al alumnado en la superación de este tipo de conductas. En este sentido, se ha demostrado datos de otras investigaciones y en esta misma, que las actuaciones educativas enfocadas a la superación de la violencia, deben basarse en evidencias científicas, lo

contrario no solo no resulta efectivo, sino que además puede tener consecuencias graves para el alumnado. En este sentido se ha visto que la educación en la prevención temprana de la violencia que se lleva a cabo en la EBM Capped, está en concordancia con las evidencias científicas internacionales, lo cual garantiza su éxito.

También se ha comprobado que la educación preventiva de la violencia a edades tempranas, tiene impacto social a corto plazo, como lo demuestran las mejoras observadas en el alumnado, respecto a la adquisición de habilidades sociales, a la mejora de la calidad de las interacciones, así como en el desarrollo y los aprendizajes. A la vista de los resultados en tan solo un curso escolar, se puede presumir que la transferencia de este tipo de educación en las etapas educativas posteriores, podría contribuir a reducir los índices de la violencia en las sociedades, y en especial la violencia de género.

Se confirman las hipótesis planteadas respecto a que el aprendizaje de habilidades psicosociales es eficaz para la prevención temprana de la violencia, y que el clima de la escuela impacta en el bienestar emocional de los niños y las niñas. Se ha visto que el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, crea un clima de seguridad y tranquilidad que favorece el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado y tiene un efecto impulsor de los aprendizajes. Por ello cabe considerar que la transferencia del modelo dialógico como modelo de convivencia en todos los centros educativos, podría suponer un gran avance para la superación de la violencia escolar, en este sentido, se insta a considerar la posibilidad de legislarlo normativamente, tal como se ha hecho en la Comunidad valenciana.

En relación con la hipótesis sobre la influencia de la educación psicoemocional en el desarrollo y los aprendizajes en etapas posteriores, si bien se confirma con la revisión bibliográfica, no se puede demostrar con los datos etnológicos, por referirse a la evolución del alumnado en el futuro. En este sentido se espera encontrar respuestas de su impacto a medio y largo plazo en estudios posteriores, dado que este trabajo continuará mediante el estudio de un doctorado, que tendrá como objetivo de estudiar el impacto societal de la educación en la socialización preventiva de la violencia en la segunda etapa de la Educación Infantil (3 -6 años) para contribuir a la producción de conocimiento sobre los beneficios de la prevención temprana de la violencia en las escuelas, así como contribuir a su transferencia y a la difusión de los resultados obtenidos.

Para finalizar, se confirma que la formación inicial del profesorado no incluye formación específica que lo capacite para educar en la socialización preventiva de la violencia. Este punto se considera especialmente relevante, dado que el profesorado declara necesitar herramientas para gestionar los conflictos entre el alumnado para poder garantizar la seguridad en el aula, y que en el caso de esta

escuela, complementan con la formación continua en evidencias científicas. En este punto cabe incidir en que esta carencia en la formación inicial, hace imposible que los y las docentes actúen de manera eficaz cuando hay violencia en el aula, de forma que este podría ser uno de los motivos por el que tan solo el 10% del alumnado recurra al profesorado en caso de acoso. Ello demuestra que la mejora de la formación inicial del profesorado supone un reto y una necesidad educativa y social que necesita respuesta urgente por parte de la administración. En este sentido, surge la reflexión sobre la desvinculación de la educación social en la formación de magisterio, siendo la escuela el lugar donde niñas, niños y jóvenes se socializan la mayor parte del tiempo y durante muchos años. Para concluir, y a la espera de las mejoras en el sistema educativo por parte de la administración, se encuentra en las Comunidades de Aprendizaje, una alternativa para superar con éxito los retos que plantean la sociedad de la información y la globalización, a través de una educación democrática, dialógica y libre de cualquier tipo de violencia.

7. Impacto de la investigación

Esta investigación pretende contribuir a la elaboración de políticas sociales y educativas capaces de poner fin a la violencia escolar. Para ello se sirve de la revisión de la literatura científica y los datos en una investigación de campo centrada en el estudio de caso de la EBM Cappont, así como la previsión del impacto social, político y económico mediante indicadores para su medición y posterior evaluación a corto, medio y largo plazo.

A continuación, se presenta el impacto societal que se espera obtener con la investigación, así como la transferencia y difusión de los datos obtenidos. Para ello, en primer lugar, se definirá el término impacto y tipos los de impacto en los cuales se fundamenta el trabajo. Posteriormente se explicarán las conexiones de la investigación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Finalmente se presenta una tabla para medir los tipos de impacto del trabajo, la transferencia de este y su difusión.

El impacto se puede definir como *“un efecto, un cambio o un beneficio para la economía, la sociedad, la cultura, las políticas o los servicios públicos, la salud, el medio ambiente o la calidad de vida, más allá del ámbito académico”* (Besselaar, Flecha & Radauer, 2018)

El impacto social es *“la mejora de la sociedad y los ciudadanos en relación con sus propios objetivos, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas”* (Flecha, Soler-Gallart & Sordé, 2015; United Nations, 2019). El impacto social está relacionado con el impacto de la investigación en innovación y desarrollo, su aplicación en las políticas, así como aportar soluciones

innovadoras en la industria y en la sociedad para hacer frente a los desafíos globales. Por lo tanto, en este trabajo se siguen las siguientes indicaciones: *“se debe esperar que los investigadores no solo recojan información sobre su impacto científico, sino también sobre su impacto social y político, tanto durante como después de su proyecto”*.

El impacto científico es el relacionado con el apoyo a la creación y difusión de nuevos conocimientos, habilidades, tecnologías y soluciones de alta calidad para dar respuesta a los desafíos globales. El impacto económico se focaliza en encontrar formas innovadoras para fortalecer la implantación en el mercado. El impacto político es el que se produce cuando se transfiere el conocimiento, de forma que tanto los responsables de la toma de decisiones como los actores sociales, emplean los resultados como base para sus políticas y acciones (Besselaar et al., 2018; Reale et al., 2015).

De acuerdo con Bornmann (2012) Antes de la década de 1990, el interés en medir el impacto se reducía al impacto de la investigación dentro del mundo académico y el conocimiento científico. A partir de entonces, comenzó a esperarse un alcance más amplio de las evaluaciones de la investigación, para demostrar el valor de la ciencia para la sociedad, dando lugar a productos sociales (outputs) así como el uso social y los beneficios sociales de la investigación. *“Lo que se espera hoy en día es que se mida el impacto de la ciencia en las vidas humanas y en la salud, en las capacidades organizativas de las empresas, en el comportamiento institucional y grupal, en el medio ambiente, etc.”* (Godin & Doré, 2005 apud Bornmann, 2013)

Algunos de los cambios que se han producido en el sistema de investigación fueron acuñados por Gibbons et. al. (1994 apud Bornmann, 2013) con la expresión “Modo 2” que describe una ciencia centrada en la colaboración, la transdisciplinariedad y que centra la investigación en el contexto de su aplicación, así como en los usuarios de dicha investigación. La calidad del Modo 2 se evalúa respecto a los valores y criterios utilitarios y se espera que la investigación produzca conocimientos, en palabras de Baré (2005 apud Bornmann) “socialmente sólidos”.

Bornmann (2013) usa el término de impacto *societal* para abarcar un enfoque más amplio de impacto. Según la National Science Foundation *“el criterio de impactos más amplios abarca el potencial para beneficiar a la sociedad y contribuir a la consecución de resultados sociales específicos y deseados”* (Besselaar et al., 2018). Martin (2007 apud Bornmann, 2013) menciona los problemas para evaluar el impacto societal, entre los que se encuentra el hecho de que se debe considerar que no hay un modelo único de investigación que sea válido para todo el mundo, sino que la evaluación

debe adaptar su enfoque en relación con la materia de investigación, el contexto cultural y las normas nacionales.

Es importante diferenciar el impacto societal de la divulgación o la transferencia, teniendo en cuenta que la divulgación se refiere a la difusión de los conocimientos de la investigación a la ciudadanía, empresas e instituciones, y la transferencia es la utilización que estos hacen de dichos conocimientos (Besselaar et al., 2018).

Respecto a la evaluación del impacto social de la investigación, hay que tener en cuenta que no siempre va a ser deseable o positivo” (Bornmann, 2013), e incluso que una misma investigación puede dar lugar a beneficios y también a resultados negativos. La publicación de estos resultados es muy necesaria pues sus indicadores pueden servir de base a futuras investigaciones que sí logren impacto social. En este sentido, el concepto RESI (Flecha et al., 2015) hace referencia a la investigación previa que permite el impacto social de investigaciones posteriores.

Por todo lo dicho, en la investigación se hace necesario incluir como parte de esta, la recogida de evidencias de las contribuciones de impacto científico, definir sistemas para recoger las evidencias de impacto social y político, y evaluarlas tanto durante como después de la investigación (Flecha et al., 2015).

Tabla para medir el impacto

A continuación, se presenta la tabla con la que se calcula el impacto que se espera obtener con los resultados de esta investigación, así como su transferencia y difusión.

indicador de resultados	impacto	Medida / evidencias	A corto plazo	A medio plazo	A largo plazo
IMPACTO SOCIAL					
	Cambios en la actitud del alumnado	Entrevistas al profesorado Observaciones	Mejora de habilidades prosociales y reducción de la agresividad	Mayor uso de habilidades prosociales para la resolución de conflictos	Posicionamiento de rechazo ante la violencia

indicador de resultados	impacto	Medida / evidencias	A corto plazo	A medio plazo	A largo plazo
Cambios en los comportamientos y en las prácticas   	Cambios en los aprendizajes y el desarrollo del alumnado	Entrevistas Observaciones Cuestionarios	Mejoras en los aprendizajes y el desarrollo en la 1a etapa de la Ed. Infantil (0-3)	Mejoras en los aprendizajes y el desarrollo en la 2a etapa de la Ed. Infantil (3-6)	Mejoras en los aprendizajes y el desarrollo en todas las etapas educativas
	Cambio en las normas	Documentos internos, informes	Evidencias en el contexto donde se aplican normas de violencia cero	Cambio de las normas escolares para la socialización sin violencia	Cambio de las normas sociales
	Mejoras en el comportamiento y la práctica profesionales	Espacios de diálogo Formación basada en evidencias	Mejora en el comportamiento y la práctica del profesorado de nueva incorporación y otros profesionales	Mejora en el comportamiento y práctica de l@s docentes	Mejora en el comportamiento y práctica por parte de to@s los profesionales de la educación.
	Mejora de las prácticas de trabajo	Evaluaciones profesionales Formación del profesorado			
	Cambio en la actitud y comportamiento de todos los agentes de la comunidad educativa	Espacios de diálogo Formaciones Asambleas Trabajo por comisiones		Creación de más tiempo y más espacios para la educación de calidad (casa, educación no formal)	Ciudadanía más crítica, solidaria y comprometida

indicador de resultados	impacto	Medida / evidencias	A corto plazo	A medio plazo	A largo plazo
Mejoras para la sociedad    	Mejoras sociales		Visibilización de la violencia sexual de primer y segundo orden	Disminución de la violencia de género de primer y segundo orden	Erradicación de la violencia de género de primer y segundo orden
	Mejoras en la salud		Aumento del bienestar emocional	Mejora de la salud física, psicológica y emocional	Reducción de enfermedades físicas y mentales
	Mejoras en la calidad de vida		Mejora de las relaciones humanas	Mayor capacidad de elegir relaciones positivas	Relaciones más satisfactorias
	Mejoras en el entorno		Mejora de la convivencia en las escuelas	Mejora de la convivencia en toda la comunidad educativa	Mejora de la convivencia en todos los ámbitos de la sociedad
IMPACTO POLÍTICO					
Colaboración con los responsables políticos     	Invitaciones y consultas de los responsables políticos	Elaboración de un proyecto sobre el modelo preventivo en la Etapa 0-3		Implementación del modelo preventivo en las escuelas 0-3	Implementación del modelo preventivo en contextos educativos formales y no formales

indicador de resultados	impacto	Medida / evidencias	A corto plazo	A medio plazo	A largo plazo
TRANSFERENCIA					
Utilización de los resultados de la investigación en documentos no académicos  	Uso de la investigación en documentos educativos y en las políticas	Elaboración de una guía didáctica con los resultados de la investigación	Transferencia del modelo preventivo en casa	Transferencia del modelo preventivo a otros centros educativos	Transferencia del modelo preventivo a otros contextos educativos formales y no formales
DIFUSIÓN					
Presentación de los resultados      	Difusión de los resultados en diferentes ámbitos	Presentación de los resultados	Redes sociales	Publicación de artículos	Presentaciones en conferencias

8. Bibliografía

- Álvarez-Jiménez, G., & Padrós-Cuxart, M. (2017). How Solidarity Influences Political Actors to Manage the Refugee Crisis: the Case of Proactiva Open Arms. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 6(2), 215. from <https://doi.org/10.17583/rimcis.2017.2794>
- Applying Mentoring: Dossier de Prensa – Coordinadora de Mentoría Social*. (n.d.). Retrieved May 18, 2021, from <http://www.mentoriasocial.org/applying-mentoring-dossier-de-prensa/>
- Associació Quilòmetre Zero – Mentoria Social*. (n.d.). Retrieved May 18, 2021, from <https://quilometrezero.cat/>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona. Graó.
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129–139, from <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Beck, U. (1997). *¿Qué es la globalización?. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.
- Besselaar, P. van den., Flecha, R., & Radauer, Alfred. (2018). *Monitoring the impact of EU Framework Programmes. Expert report*. European Commission.
- Bornmann, L. (2013). What is societal impact of research and how can it be assessed? a literature survey. In *Journal of the American Society for Information Science and Technology* (Vol. 64, Issue 2, pp. 217–233). John Wiley & Sons, Ltd. From <https://doi.org/10.1002/asi.22803>
- Burgués, A., Sandúa, M., Cortés, M., Flecha, ... Roza, A., (2015). IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género. In *Bangladesh Journal of Plant Taxonomy* (Vol. 22, Issue 2). From <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Burns, T., & Gottschalk, F. (2019). *Educating 21st Century Children: emotional Well-being in the Digital Age. Educational Research and Innovation*. OECD. From <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>
- Delors, J. (1996.). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Diccionari.cat. (2021). Gran diccionari de la llengua catalana.
From <https://www.enciclopedia.cat/obra/diccionaris/gran-diccionari-de-la-llengua-catalana>
- DOGC (2009). Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació, 08 Jun 2012. DOGC 5422 . From <http://justicia.gencat.cat/ca/departament/Normativa/normativasectorial/mediacio>
- DOGV (2014). ORDEN 62/2014, de 28 de julio, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar. [2014/7282].
- Duque, E., Carbonell, S., de Botton, L., & Roca-Campos, E. (2021). Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education Through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts. *Frontiers in Psychology*, 12. From <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662831>
- Eurydice, Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual, Cultural & Comisión Europea (2009). *Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. Ministerio de Educación.
- Flecha, R. (2019). Formación universitaria del profesorado. De la LOGSE a la Ciencia en el Parlamento. *Avances en Supervisión Educativa*, (32). From <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.661>

- Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E., & Pulido, C. (2010).. *Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje* Preventive socialization in Learning Communities. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67 (24,1) (2010), 89-100.ISSN 0213-8646. From <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3148952>
- Flecha, R., Soler-Gallart, M., & Sordé, T. (2015). Social impact: Europe must fund social sciences. In *Nature* (Vol. 528, Issue 7581, p. 193). Nature Publishing Group. <https://doi.org/10.1038/528193d>
- Freire, P. (2009). *A la sombra de este árbol*. El Roure Editorial.
- Fung, A., & Wright, E. O. (2001). Deepening democracy: Innovations in empowered participatory governance. *Politics and Society*, 29(1), 5–41. <https://doi.org/10.1177/0032329201029001002>
- Galtung, J. (2016). *La violencia: cultural, estructural y directa*. Cuadernos de estrategia, (183), 147-168.
- García Yeste, C., Leena Lastikka, A., & Petreñas Caballero, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(17), 7. From <https://doi.org/10.1344/sn2013.17.14914>
- García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(1), 51. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.1919>
- Girbés Peco, S. (2021). *El Contracte d'Inclusió Dialògica. Promovent processos de desenvolupament comunitari amb impacte social*.
- Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F., & Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.1470>
- Gómez, J, Latore, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona. El Roure.
- Gómez, Jesús. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona. El Roure.
- Graber, R., Turner, R., & Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology*, 107(2), 338–358. from <https://doi.org/10.1111/bjop.12135>
- Grañeras, M., Díaz-Canaleja, P., & Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación.<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas/educacion-sociologia-europa/14918>
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *SCIENCIE*,312(5782), 1900-1902. From <https://science.sciencemag.org/content/312/5782/1900>
- Larousse. (1976). Gran enciclopedia Larousse. Barcelona. Editorial Planeta.
- Mayes, L. C., & Cohen, D. J. (2003). *Guía para entender a tu hijo/The Yale Study Center Guide To Understanding Your Child: Un desarrollo sano desde el nacimiento a la adolescencia*. Madrid.Alianza Editorial.
- Megías, I., & Rodríguez, E. (2018). *Jóvenes en el mundo virtual: usos, prácticas y riesgos | Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*. From <https://doi.org/DOL: 10.5281/zenodo.3638192>
- Molina, S. (2007). Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad. (Tesis doctoral no publicada). In *Departament de Teoria i Història de l'Educació*.
- OCDE (2019) *Library. Educación y competencias*. From https://www.oecd-ilibrary.org/search?value1=bullying&option1=quicksearch&facetOptions=51&facetNames=pub_igold_facet&operator51=AND&option51=pub_igold_facet&value51=%27igo%2Foecd%27&publisherId=%2Fcontent%2Figo%2Foecd&searchType=quick

- Oliver, E., & Santos, T. (2014). Socialización preventiva ante el Ciberacoso. *Socialización Preventiva Ante El Ciberacoso*, 2(1), 87–106. <https://doi.org/10.4471/csc.2014.09>
- OMS.(2021). Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es>
- ONU. (1966). Acta Constitutiva de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *El Correo de La UNESCO: Una Ventana Abierta al Mundo*, 12. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000033144_spa
- ORDEN 62/2014, de 28 de julio, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar. DOGV núm. 7330 de 01.08.2014. ID 2014/7282. Ref. 006957/2014
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. In *School Psychology Review* (Vol. 41, Issue 1, pp. 47–65). Taylor & Francis. From <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
- Pulido, C., & Ríos, O. (2006). Les comunitats d'aprenentatge: escola i educació social integrades? *Educació Social. Revista d'intervenció Socioeducativa*, 32, 79–92. From <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165523>
- Racionero, S. (2018). *Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad*. *Revista de Fomento Social* 1(2018), 43–63.
- Rae, R. A. E. (2021). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/diccionario>
- Reale, E., Avramov, D., Canhial, K., Donovan, C., Flecha, R., Holm, P., Larkin, C., Lepori, B., Mosoni-Fried, J., Oliver, E., Primeri, E., Puigvert, L., Scharnhorst, A., Schubert, A., Soler, M., Soòs, S., Sordé, T., Travis, C., & van Horik, R. (2018). A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. *Research Evaluation*, 27(4), 298–308. From <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx025>
- Rios-Gonzalez, O., Puigvert Mallart, L., Sanvicén Torné, P., & Aubert Simón, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157–169. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>
- Rodríguez-Oramas, A., Zubiri, H., Arostegui, I., Serradell, O., & Sanvicén-Torné, P. (2020). Dialogue With Educators to Assess the Impact of Dialogic Teacher Training for a Zero-Violence Climate in a Nursery School. *Qualitative Inquiry*, 26(8–9), 1019–1025. <https://doi.org/10.1177/1077800420938883>
- Sancho Longas, E. (2016). El club de valientes. *Cuadernos de Pedagogía*. (468), 58-61.
- Save the Children. (2019). *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. From <https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-donde-todo-empieza-educacion-infantil-de-0-3-anos-para-igualar-oportunidades>
- Slaby, R., Roedell, W., Arezzo, D., & Hendrix, K. (2007). *La prevención temprana de la violencia: Herramientas para los maestros de niños pequeños*. Inter-American Development Bank. From <https://publications.iadb.org/es/publicacion/15136/la-prevencion-temprana-de-la-violencia-herramientas-para-los-maestros-de-ninos>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. From <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tremblay, R. E., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia. In *Early childhood learning prevents youth violence*.
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. In *Sustainable Development Goals: Education 2030*. From <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

- United Nations. (2019). *The 17 Goals. Sustainable Development Goals*. Departament of Eonomic and Social Affairs. Sustainable Development. From <https://sdgs.un.org/goals>
- Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6). From <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>
- WordReference. (2021). <https://www.wordreference.com/>

Anexos

Anexo a: Tablas de observación

Tablas_observación_Plantilla_TFM

Fuente: Slaby, R., Roedell, W., Arezzo, D. & Hendrix, K. (1996). La prevención temprana de la violencia: Herramientas para los maestros de niños pequeños. *Inter-American Development Bank*.
Tablas: elaboración propia

TABLA 1 SENTIMIENTOS FUERTES 54-55 comprensión y apoyo en la aplicación de estrategias (fuera de situación de conflicto)					
TEORÍA		OBSERVACIÓN		EVALUACIÓN	
ACTUACIÓN	x (ejemplo)	SITUACIÓN	ACTUACIÓN	RESPUESTA CONSECUENCIA	ÉXITO
Identificar					S N
Reconocer					S N
Decidir					S N
Rechazar violencia					S N
Intervenir para ayudar a que el niño aplique estrategias					S N

TABLA 2 AUTOCONTROL 56-57 procedimientos para su aprendizaje (en situación de conflicto)					
TEORÍA		OBSERVACIÓN		EVALUACIÓN	
ACTUACIÓN	x (ejemplo)	SITUACIÓN	ACTUACIÓN	RESPUESTA CONSECUENCIA	ÉXITO
parar					S N
pensar					S N
razonar					S N
escuchar					S N
expresar					S N
intentar solucionar					S N
negociar acuerdo					S N
pedir ayuda					S N

TABLA 3 HABILIDADES COMUNICACIÓN y ESCUCHA 55-56 (en situación de conflicto)							
TEORÍA		OBSERVACIÓN			EVALUACIÓN		
HABILIDAD	ACTUACIÓN	IDENTIFICACIÓN	SITUACIÓN	ACTUACIÓN	RESPUESTA CONSECUENCIA	ÉXITO	
comunicar claramente lo que se desea	palabras					S	N
						S	N
	gestos					S	N
Escucha atención a los deseos del otro	palabras					S	N
						S	N
	sentimientos					S	N
Confirmación Preguntas para la confirmación de la percepción	comunicación					S	N
	escucha					S	N

TABLA 4 FOMENTAR EL COMPARTIR VOLUNTARIAMENTE						
TEORÍA	OBSERVACIÓN			EVALUACIÓN		
DERECHO DE POSESIÓN	IDENTIFI CACIÓN	SITUACIÓN	ACTUACIÓN docente	RESPUESTA CONSECUENCIA	FOME NTA	
pedir					S	N
arrebatar					S	N
agresión verbal					S	N
agresión física					S	N
someterse					S	N
no someterse					S	N
defender el derecho					S	N
Respetar el derecho					S	N
Uso de una posesión para la compra de la aceptación social 71					S	N
modelaje					S	N

TABLA 5 INTERCAMBIAR 76					
ACTUACIÓN benefactor	ID.	OBS.	ACTUACIÓN Cooperación Desarrollo conducta prosocial	ID.	Obs.
Pide sistemáticamente a los niños que intercambien o roten el uso del material			Fomenta negociación intercambio rotación de materiales.		
			Fomenta portunidades de negociar entre ellos		
			Pide a un par que haga trueque 76 - Modelaje		
			Responde claramente a propuesta del par para trueque 76 - Modelaje		
			Seguir los deseos del compañero con quien se negocia 76 - Modelaje		
			Responder asertivamente a alguien que rompe las reglas del intercambio justo 76 - Modelaje		
			Ofrece compartir material a un par 78 Verbaliza el proceso		
			Ofrece ayuda a un par 78 Verbaliza el proceso		
			Comenta las consecuencias positivas de compartir y cooperar		
Se enfoca en las actuaciones individuales de los niños 79			Da énfasis a lo bien que los niños trabajan juntos y cómo comparten los materiales		

TABLA 6 COMPARTIR 71					
ACTUACIÓN benefactor	I D	OBS.	ACTUACIÓN Cooperación Desarrollo conducta prosocial	I D	Obs.
dar un objeto similar a cada niño 71			Uso de un juguete por más de un niño 71		
asignar turnos rutinarios (de forma repetitiva y continua) 71,77			Uso complementario de juguetes diferentes en ambientes de juegos imaginarios 71		
Uso excesivo del turno como sustituto de formas más interactivas de juego			Ayuda a que aprendan a pedir los turnos entre sí 77		
Alargar el turno 78			Sugiere ofrecer el objeto al niño que acaba antes de terminar su turno, al niño esperando su turno 77		
Permite tomar ventaja injusta del turno (apropiación del turno de otro) 78			Sugiere agradecer al niño que recibe el objeto cedido de forma voluntaria 77		
			Interviene para evitar tomar ventaja injusta del turno 78		
Hablar por el niño 73			Sugerir frases 73		
Actuar por el niño 73			Sugerir acciones 73		
División equitativa 73			Dar oportunidad para solicitar 73		
Permite la entrega de cosas bajo presión de demanda agresiva de un par 73			Dar oportunidad para esperar respuesta 73		
Entrega objeto por expectativas irracionales del adulto 73			Dar oportunidad para responder a la solicitud 73		
Sermón sobre el compartir			Da oportunidad para respetar respuesta 73		
Enseña a aceptar el NO (sin confirmación) 74			Ofrece libertad para elegir compartir/no compartir 73		
Permite monopolizar indefinidamente un objeto apreciado y restringido 74			Respeto el derecho a decir NO (ante solicitud inmediata)		
Obliga a compartir 75			Enseña a aceptar el derecho a decir NO con confirmación 74 (diciendo "está bien", "sí, de acuerdo, vale, etc.)		
			Enseña a pedir amablemente objeto apreciado y restringido 74		
			Respeto la negativa inmediata a compartir el objeto apreciado y restringido incluso cuando está siendo monopolizado		
			Comunica un determinado tiempo para cambiar el turno del objeto apreciado y restringido 74		
			Reconoce la acción de compartir / entregar voluntariamente 74		
			Estimula para agradecer 74		
			Ofrece incentivos extras para el compartir 75		
			Etiqueta el material (MC: material de casa) 72		
			Se guarda en lugar especial MC72		
			Estimula a los pares agradecer por compartir su <i>posesión</i> MC72		
			Estimula a los pares agradecer por la <i>actividad</i> MC 72		

Anexo b: entrevista

ENTREVISTA

IDENTIFICADOR

DURADA

Nom:	Data:
Edat:	Hora:
Titulació:	Lloc:

1. Quines actituds poden ser considerades com a violentes en infants de 0-3 anys?
2. Quina importància tenen les normes? com es treballen amb infants amb dificultats conductuals o amb NEE?
3. És important fomentar l'autonomia? com pot afectar al comportament?
4. Son importants les conseqüències? com poden afectar al comportament?
5. Com es pot gestionar l'actitud de desafiament cap a l'adult?
6. Què pot comunicar amb el plor i com es pot actuar en cada cas?
7. En cas d'agressió quina és la intervenció de l'adult? (amb l'agressor/a i la víctima)
8. Com cal actuar davant una conducta agressiva abans/durant/després de l'agressió?
9. En el cas d'un infant amb actituds agressives continuades, com es pot actuar?
10. Com es pot actuar amb un infant que ha agredit a un altre després de l'agressió/intervenció?
11. Quines habilitats (accions/actituds) poden aprendre els infants per autocontrolar-se en situació de conflicte?(activitats, jocs)
12. Quines habilitats de comunicació/escolta poden aprendre per resoldre o prevenir un conflicte?
13. Respectar el dret de possessió és important? com pot influir en la prevenció/resolució de conflictes? (exemple?)
14. Quines activitats poden estimular la negociació, l'intercanvi o la rotació de materials? (exemple?)
15. És important que l'infant tingui llibertat per escollir compartir? (per què?)
16. Com pot aprendre un infant a respectar la negativa d'un altre?
17. És important fomentar la solidaritat, perquè? com es pot fomentar a l'escola?
18. Importància del modelatge i exemples
19. Pots explicar algun cas concret en que s'ha vist una millora notable en el comportament de l'infant?
20. Com relaciones el benestar emocional dels infants amb els aprenentatges?
21. Recordes algun cas en que la millora de la conducta d'un infant ha estat reconeguda fora de l'Escola?
22. creus que la formació dels familiars és important per replicar l'educació preventiva també a casa?
23. En la teva formació inicial vas rebre formació específica en educació preventiva de la violència a l'aula de 0-3? Veus que les practicants tenen coneixement de de l'educació preventiva? creus que és necessari incloure aquesta matèria a la formació de futurs docents (cicle, grau?)
24. creus que l'educació preventiva de la violència s'hauria d'extendre a les etapes posteriors (primària, secundària, BAT, universitat)?
25. Creus que a la formació inicial de futurs docents caldria una matèria en que es treballés específicament el desenvolupament d'habilitats socials i estratègies per prevenir i resoldre conflictes per a que hagi un bon clima a l'escola?

Anexo c: consentimiento informado familias

Estudi sobre l'Educació en la violència zero a l'Escola Bressol Municipal Capped de Lleida

Benvolgut/da pare, mare o tutor/a legal,

Aquest document té per finalitat demanar la seva autorització per tal que el seu fill, filla, o tutoritzat/da legal pugui participar en el projecte de recerca que porta per títol Estudi sobre l'Educació en la violència zero a l'Escola Bressol Municipal Capped de Lleida realitzat per Eva Nieves Miralles Siré, estudiant de Màster en Innovació en la Intervenció Social i Educativa de la Universitat Rovira i Virgili. El propòsit d'aquesta recerca és saber com es treballa la violència zero a l'Escola Bressol Municipal Capped de Lleida a través d'una sèrie de fotografies i video-filmacions que es realitzaran a diversos espais de l'Escola.

S'enregistraran les interaccions que es donen naturalment, de manera que la participació dels/les menors en aquesta recerca no implica cap modificació respecte a les activitats que el nen o nena fa normalment a l'escola, ni tampoc cap activitat ni feina afegida. Aquests registres es portaran a terme de comú acord amb la mestra responsable d'aquell moment.

Les fotografies i video-filmacions registrades s'utilitzaran exclusivament per propòsits de recerca i en cap cas seran accessibles fora de l'àmbit acadèmic. Seran custodiades per l'alumna citada anteriorment. S'utilitzaran únicament per a ser analitzades i per a comunicar els resultats de la recerca. En tots els casos, la identitat dels i les menors serà protegida.

Firmant afirmativament aquest document, vostè dona consentiment per a fer fotografies i video-filmacions al seu fill/filla o tutoritzat/da legal, i utilitzar aquestes gravacions exclusivament per analitzar-les en l'àmbit acadèmic, sempre protegint la identitat del/la menor. Encara que firmi afirmativament aquest document, vostè pot revocar aquest consentiment en qualsevol moment a posteriori, simplement posant-se en contacte amb Eva Nieves Miralles Siré, que li facilitarà el document corresponent del qual vostè en podrà conservar una còpia.

Si vostè firma negativament aquest document, no es realitzarà cap mena de fotografia ni video-filmació al seu fill, filla o tutoritzat/da legal. El fet que vostè firmi afirmativament o negativament aquest consentiment no comportarà cap mena de benefici ni perjudici per al seu fill, filla o tutoritzat/da legal. Si vostè té alguna pregunta o vol tenir més informació sobre aquesta recerca, pot contactar amb Eva Nieves Miralles Siré a la següent adreça electrònica: evanieves.miralles@estudiants.urv.cat

DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT

He llegit i entès els termes d'aquest consentiment informat, i com a pare, mare o tutor legal del/la menor

☐ SÍ, DONO EL MEU CONSENTIMENT

☐ NO, NO DONO EL MEU CONSENTIMENT

perquè el/la menor participi en aquesta recerca, d'acord amb els termes especificats en aquest document.

Nom i cognoms amb

DNI.....

Signat,

A Lleidade..... de 202.....

REVOCACIÓ

Nom i cognoms amb

DNI.....REVOCO el consentiment atorgat el

dede 202..... i no desitjo seguir participant en el treball d'investigació.

Signat,

A Lleidade..... de 202.....

Anexo c: consentimiento informado equipo escuela

CONSENTIMENT INFORMAT PER A LA REALITZACIÓ DE FOTOGRAFIES I VIDEO-FILMACIONS

Descripció del procediment, objectius del procediment i beneficis que s'esperen.

Aquest document té per finalitat demanar la seva autorització per tal d'utilitzar les dades obtingudes per l'elaboració d'un projecte de recerca realitzat per Eva Nieves Miralles Siré, estudiant de Màster en Innovació en la Intervenció Social i Educativa de la Universitat Rovira i Virgili.

La recerca porta per títol Estudi sobre l'Educació en la violència zero a l'Escola Bressol Municipal Capped de Lleida. El propòsit d'aquesta recerca és saber com es treballa la violència zero a l'Escola Bressol Municipal Capped de Lleida.

La recerca es durà a terme en el més estricte anonimat de les persones que hi participen. A la vegada els resultats que es derivin de la investigació també es comunicaran, per tal que, si ho creuen oportú i escaient, puguin incidir en el coneixement i la millora del centre.

Les fotografies i video-filmacions registrades s'utilitzaran únicament per propòsits de recerca i en cap cas seran accessibles fora de l'àmbit acadèmic. Seran custodiades per l'alumna citada anteriorment. S'utilitzaran exclusivament per a ser analitzades i per a comunicar els resultats de la recerca. En tots els casos, la identitat de les persones adultes i dels i les menors serà protegida.

Firmant afirmativament aquest document, vostè ens dona consentiment per a realitzar fotografies i video-filmacions i utilitzar aquestes respostes exclusivament per analitzar-les en l'àmbit acadèmic, sempre protegint la identitat dels implicats. Encara que firmi afirmativament aquest document, vostè pot revocar aquest consentiment en qualsevol moment a posteriori, simplement posant-se en contacte amb l'alumna citada, que li facilitarà el document corresponent del qual vostè en podrà conservar una còpia.

Si vostè firma negativament aquest document, no es realitzarà cap mena d'enregistrament. El fet que vostè firmi afirmativament o negativament aquest consentiment no comportarà cap mena de benefici ni perjudici. Si vostè té alguna pregunta o vol tenir més informació sobre aquesta recerca, pot contactar amb l'Eva Nieves Miralles Siré a la següent adreça electrònica:

evanieves.miralles@estudiants.urv.cat

DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT

Nom i cognoms amb

DNI.....he llegit i entès els termes d'aquest
consentiment informat

A Lleidade..... de 202.....

Signatura

REVOCACIÓ

Nom i cognoms amb

DNI.....REVOCO el consentiment atorgat el
dede 202..... i no desitjo seguir participant en el treball
d'investigació.

A Lleidade..... de 202.....

Signatura

Anexo d: informació subjects objecte de estudi

NIÑOS/AS

BOMBOLLA 1				BOMBOLLA 2				BOMBOLLA 3			
SEXE	Data naixement			SEXE	Data naixement			SEXE	Data de naixement		
M	27	1	2019	M	24	5	2019	M	17	2	2018
F	18	2	2019	M	18	7	2019	M	1	3	2018
F	25	3	2019	M	28	10	2019	M	21	3	2018
M	23	4	2019	M	28	10	2019	M	14	4	2018
F	9	1	2018	M	18	2	2018	F	17	5	2018
F	24	1	2018	F	24	3	2018	M	22	5	2018
M	5	3	2018	F	31	3	2018	M	31	5	2018
F	10	4	2018	F	8	7	2018	M	2	8	2018
M	4	6	2018	M	18	7	2018	M	10	8	2018
M	23	7	2018	M	2	9	2018	M	28	8	2018
M	27	8	2018	F	15	9	2018	F	13	9	2018
M	7	10	2018	M	18	9	2018	M	5	11	2018
F	29	10	2018	F	24	09	2018	F	20	12	2018
F	2	12	2018	F	2	10	2018	F	13	1	2019
M	16	12	2018	F	16	10	2018	M	18	8	2019
M	21	12	2018	F	15	12	2018	F	13	11	2019
				F	17	12	2018				

POBLACIÓ ADULTA				
Formació	Edat	Sexe	Anys a l'Escola	Altres dades
Mestres	61	F	18	baixa
	27	F	aquest any	substituta
	53	M	15	
	48	F	20	
TEI	43	F	13	
	47	F	1,5	
	40	F	9	
Monitores menjador	42	F	3	
	25	F	aquest any	
voluntari	32	M	11	
Practicants Cicle Tècnica en Educació Infantil	20	F	aquest any	
	20	F	aquest any	
Practicants Grau d'Educació Infantil	?	F	aquest any	
	?	F	aquest any	
	?	F	aquest any	
Practicant de Màster MIIE	50	F	1,5	