



Universidad
Internacional
de Valencia

PRÁCTICAS RESTAURATIVAS COMO PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

Autora: Norma S. Pillado Ordóñez

Director: Prof. Dr. Rafael Valdivia Vasco

Máster en Acoso Escolar y Mediación

19 junio, 2024

De:
 Planeta Formación y Universidades

Índice

1.	Introducción.....	3
2.	Justificación.....	4
3.	Marco teórico y legal	5
3.1.	El acoso escolar	5
3.1.1.	Consecuencias del acoso escolar	7
3.1.2.	Factores de riesgo y de protección del acoso escolar relacionados con las competencias socioemocionales	7
3.1.3.	Marco legal sobre el acoso escolar	9
3.2.	Competencias socioemocionales (IE) y acoso escolar	12
3.2.1.	Inteligencia emocional.....	12
3.2.2.	Competencias socioemocionales y prevención del acoso escolar.....	14
3.3.	Las prácticas restaurativas en el ámbito escolar.....	15
3.3.1.	Origen y concepto de las prácticas restaurativas	15
3.3.2.	El modelo restaurativo en la escuela.....	17
3.3.3.	El modelo restaurativo frente al punitivo	18
3.3.4.	Cómo implementar programas de prácticas restaurativas en las escuelas	21
3.3.5.	Tipos de prácticas restaurativas.....	23
4.	Contextualización de la propuesta de intervención.....	26
4.1.	El centro	27
4.2.	La comunidad educativa.....	27
4.3.	Destinatarios del proyecto de intervención	29
5.	Objetivos, contenidos y competencias.....	30
5.1.	Objetivos generales y específicos.....	30
5.2.	Contenidos	31
5.3.	Competencias.....	31
6.	Metodología	32
6.1.	Plan de actuación integral.....	32
6.1.1.	Primer curso	33
6.1.2.	Segundo curso.....	34
6.1.3.	Tercer curso.....	37
6.2.	Plan de actuación del primer año.....	39

6.2.1.	Círculos de diálogo en el EAA:	43
6.2.2.	Círculos de diálogo en el EPA:	54
7.	Evaluación:	61
7.1.	Selección de los instrumentos de evaluación:	61
7.2.	Diseño de los instrumentos de evaluación:	62
7.2.1.	Instrumentos de evaluación del proyecto en el EAA	62
7.2.2.	Instrumentos de evaluación del proyecto en el EPA	64
8.	Conclusiones:	65
9.	Referencias:	66
9.1.	Referencias bibliográficas:	66
9.2.	Recursos audiovisuales analizados en las actividades	70
10.	Anexos	71

Índice de tablas

Tabla 1.	Coevaluación de la función de facilitar círculos	41
Tabla 2.	Planificación de los círculos de diálogo en el EAA:	44
Tabla 3.	Círculo de diálogo 1 del EAA:	45
Tabla 4.	Círculo de diálogo 2 del EAA:	46
Tabla 5.	Círculo de diálogo 3 del EAA:	47
Tabla 6.	Círculo de diálogo 4 del EAA:	48
Tabla 7.	Círculo de diálogo 5 del EAA:	50
Tabla 8.	Círculo de diálogo 6 del EAA:	51
Tabla 9.	Círculo de diálogo 7 del EAA:	52
Tabla 10.	Círculo de diálogo 8 del EAA:	53
Tabla 11.	Planificación de los círculos de diálogo en el EPA:	54
Tabla 12.	Círculo de diálogo 1 del EPA:	55
Tabla 13.	Círculo de diálogo 2 del EPA:	56
Tabla 14.	Círculo de diálogo 3 del EPA:	56
Tabla 15.	Círculo de diálogo reactivo del EPA:	58
Tabla 16.	Círculo de diálogo 4 del EPA:	59
Tabla 17.	Círculo de diálogo 5 del EPA:	60
Tabla 18.	Instrumentos de evaluación:	62
Tabla 19.	Lista de control sobre la participación del EAA:	63

1. Introducción

El tema central de este trabajo se enmarca en la prevención del acoso escolar desde el Equipo de Alumnado Ayudante y desde el Equipo de Profesorado Ayudante, ya existentes ambos en el centro educativo desde hace varios años. Se utilizarán las prácticas restaurativas para desarrollar las competencias socioemocionales, fortalecer el vínculo en la comunidad educativa y detectar casos de maltrato entre iguales y acoso escolar.

Se propone un enfoque a largo plazo pues se quiere avanzar hacia un modelo restaurativo del centro y no solo a la utilización de unas prácticas determinadas.

Se presenta, por lo tanto, un proyecto de intervención de tres años bautizado como “Comunidad Vinculada” en el que se irán incluyendo estrategias y ampliando sujetos progresivamente. Esta visión global será clave para guiar la intervención del primer año, en el cual pondrá el foco el presente trabajo. La planificación, evaluación y reflexión sistemática de las estrategias implementadas por parte de los participantes será una característica común en las diferentes fases del proyecto.

El acoso escolar se ha convertido en un problema grave que genera creciente preocupación en la sociedad, los estudios revelan una alta incidencia de este fenómeno entre el alumnado de secundaria (Calmaestra et.al., 2016). Las secuelas del acoso escolar son profundas y pueden perdurarse hasta la edad adulta, afectando principalmente a los receptores y los autores del acoso, pero también a los espectadores, a las familias y al resto de la comunidad educativa.

Las medidas punitivas tienen serias limitaciones para abordar el acoso escolar (Lodi, et al., 2022), pudiendo incluso empeorar la situación al no generar reflexión en la persona causante del daño. Los efectos no deseados de estas medidas son los deseos de venganza por parte del infractor y la desconexión con el centro educativo.

Por tanto, es fundamental implementar programas estructurados que promuevan el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado. El modelo restaurativo es un nuevo enfoque educativo que se sirve de estrategias restaurativas para adquirir estas competencias, mejorar el clima de convivencia en los centros y reducir el acoso escolar. Son más conocidas en el Reino Unido y en América que en el sur de Europa, pero a raíz de sus resultados está comenzando a implementarse con éxito cada vez en más centros. Tal es el caso del IES Miguel Catalá de Coslada (Madrid), el cual es referente para la realización de este trabajo.

La Xunta de Galicia está comenzando a ofrecer formación al profesorado en prácticas restaurativas y el IES Manuel García Barros de A Estrada (Pontevedra) puede acceder a ella, siendo el centro donde se implementa este proyecto, llamado “Comunidad Vinculada”.

2. Justificación

El acoso escolar emerge como un grave problema que suscita creciente inquietud en la sociedad, especialmente a la luz de los resultados del estudio nacional sobre acoso y ciberacoso escolar llevado a cabo por Save the Children (2016), el cual revela que un 9,3% del alumnado de secundaria ha sido víctima de este fenómeno.

El acoso escolar deja secuelas profundas que pueden perdurar hasta la edad adulta en las víctimas (Olweus, 1998). Los autores del acoso internalizan un patrón destructivo de comportamiento como medio para aumentar su autoestima, mientras que los observadores terminan normalizando la violencia. Estas repercusiones no se limitan a los principales involucrados, sino que afectan gravemente la convivencia en todo el entorno educativo

Es preocupante constatar que muchos estudiantes no son conscientes del daño infligido por la violencia escolar, siendo la mayor parte de los agresores desconocedores de las razones que motivan sus acciones (Calmaestra et.al., 2016). La aplicación de medidas punitivas como principal respuesta en los centros educativos no solo falla en aumentar la conciencia sobre esta problemática, sino que también puede generar resentimiento y desapego hacia la escuela (Lodi et al., 2022)

Además, cuando las estrategias para abordar la convivencia se limitan a la transversalidad del currículum o a la improvisación por parte de los docentes, se perpetúan las dificultades en la comunidad educativa, afectando negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y propiciando el acoso y ciberacoso escolar.

El profesorado, desbordado por la burocracia y la falta de un proyecto educativo basado en evidencias científicas para la mejora de la convivencia, se ve incapacitado para hacer frente a las diversas situaciones de violencia en el aula, dedicando más tiempo a la gestión de conductas antisociales que a promover conductas prosociales.

Es fundamental implementar programas estructurados que promuevan el vínculo en el aula y fomenten competencias socioemocionales, comunicación no violenta y resolución pacífica de conflictos desde una etapa temprana.

La formación continua del profesorado es esencial para garantizar la efectividad de estas intervenciones, tal y como indica el informe Mackinsey (Barber y Mourshed, 2009) y como demuestra la implementación de programas exitosos de mejora de la convivencia en los centros educativos.

Por esta razón el presente trabajo se centra en dos colectivos, el alumnado y el profesorado, por ser ambos imprescindibles en cualquier iniciativa educativa que pretenda ser duradera en el tiempo y, por lo tanto, transformadora de la comunidad educativa.

Las prácticas restaurativas serán el medio para conseguir mejorar la convivencia y prevenir el acoso escolar en el IES Manuel García Barros de A Estrada (Pontevedra).

Las prácticas restaurativas son definidas como una ciencia social emergente que estudia cómo fortalecer las relaciones sociales entre personas, así como los vínculos dentro de las comunidades. (International Institute for Restorative Practices [IIPR], 2021). Por lo tanto son mucho más que un conjunto de metodologías para prevenir y resolver conflictos, su intención es crear las condiciones necesarias para que haya un clima de convivencia positiva en el centro educativo a través de la participación de la comunidad educativa.

3. Marco teórico y legal

3.1. EL ACOSO ESCOLAR

La primera persona en acuñar el término acoso escolar o *bullying* fue el noruego Dan Olweus (1991), el cual lo definió como:

La conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, generalmente más débil, al que escoge como víctima de repetidos ataques sin que medie provocación alguna, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de miedo indefensión y aislamiento de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. (citado en Cerezo, 2007, p. 5).

El concepto de acoso escolar ha evolucionado con el tiempo. Se considera una conducta persecutoria de violencia física o psíquica por parte de uno o varios alumnos que atormentan, hostigan o molestan repetidamente a otra persona, convirtiéndola en su víctima. Esta acción puede prolongarse durante meses o incluso años. Olweus (1998) Bisquerra (2014) agrega otra característica: la clara intención de hacer daño por parte del agresor.

El acoso escolar, por lo tanto, es un tipo de violencia entre estudiantes que puede ocurrir tanto dentro como fuera del centro escolar y debe cumplir con las siguientes

características para ser considerado como tal:

- Desequilibrio de poder entre el acosador o los acosadores y la víctima.
- Conductas de acoso repetidas en el tiempo.
- Clara intención de hacer daño por parte del agresor o agresores.

El ciberacoso comparte estas características con el acoso tradicional, pero difiere en el medio utilizado para el maltrato, que son las tecnologías de la información y la comunicación. Además, las acciones a través de estos medios quedan registradas indefinidamente en la red, lo que significa que el daño puede persistir incluso si la conducta de acoso solo ha ocurrido una vez.

Autores como Collel y Escudé (2002) identifican varios **tipos de acoso escolar**:

- Maltrato físico: dirigido a la integridad física de la persona, ya sea de forma directa (pegar, empujar) o indirecta (esconder cosas, robar).
- Maltrato verbal: realizado a través de palabras, ya sea de forma directa (reírse, insultar) o indirecta (difundir rumores, insultar).
- Exclusión social: caracterizado por apartar, aislar o separar a la víctima de su grupo de iguales, ya sea de forma directa (echar del juego, no dejar participar en conversaciones) o indirecta (ignorar, no contestar cuando habla).
- Maltrato mixto: combinación de varios tipos de maltrato.

El estudio realizado por Save the children (2016) a 21.487 estudiantes entre los 12 y los 16 años aporta información muy valiosa para entender la **incidencia y prevalencia del acoso escolar**, la cual se detalla a continuación.

El 9,3% del alumnado encuestado sufrió acoso escolar, siendo este tipo de acoso algo superior al ciberacoso, con un 6,9% de personas reconocidas víctimas. La manifestación de acoso más frecuente es el insulto, tanto en el acoso como en el ciberacoso, seguido de los rumores y la exclusión social. El 5,3% reconoce haber realizado acoso y el 3,3% haber participado del ciberacoso.

Existen diferencias por edad, produciéndose en 1º y 2ºESO más acoso escolar que en 3º y 4ºESO.

Se observa también una diferencia de género donde el femenino sale peor parado, un 10,6% de las niñas sufre acoso escolar frente al 8% de los niños. En el ciberacoso también las niñas dan puntuaciones más altas que los niños, el 8,5% de ellas son víctimas frente al 5% de ellos. Los acosadores, en cambio, tienen en mayor porcentaje género masculino, siendo más en niños (6,3%) que en niñas (3,5%), esta diferencia también está en el ciberacoso aunque algo menos marcada, siendo el 4,5% correspondiente a los niños y el 3% a las niñas.

Las principales razones por las que se produce el acoso no quedan claras. Las víctimas alegan que ha sido principalmente por su aspecto físico, para ser molestados o porque les tienen "manía". En cambio la mayor parte de los acosadores indican no saber cuál ha sido la causa, la segunda razón señalada ha sido de "gastarle una broma".

Rodríguez-Álvarez et al. (2021) plantea un estudio con 1.130 estudiantes de 5º y 6º de primaria donde el ciberacoso casi siempre se producía junto con el acoso convencional. Estos resultados indican que las relaciones interpersonales fuera de línea continúan en el mundo en línea.

3.1.1. Consecuencias del acoso escolar

En términos generales, se ha confirmado que las situaciones de acoso escolar representan un factor de riesgo para la salud física y mental tanto a corto, a medio como a largo plazo (Lara et al., 2017). Esta influencia adversa no solo afecta a la víctima, sino que también tiene implicaciones para el acosador y su entorno (Alonso et al., 2016).

Consecuencias para la víctima: autores como Cerezo (2007) y Piñuel y Oñate (2006) ya informaban que la víctima de la agresión puede desarrollar graves síntomas de ansiedad, inseguridad y baja autoestima, inmediatas y persistentes a lo largo de la vida. Estudios posteriores recogen consecuencias a corto y a largo plazo. A corto plazo, la víctima puede experimentar dolores físicos, problemas gastrointestinales, trastornos del sueño y alimentarios, así como sentimientos persistentes de culpa, disminución de la autoestima y rendimiento académico. A largo plazo, estas experiencias pueden resultar en depresión crónica y trastornos de ansiedad generalizada (Alonso et al., 2016). Se observan también dificultades para resolver conflictos y la existencia de un mayor riesgo de desarrollar trastorno por ansiedad social, con síntomas que varían desde la histeria hasta la paranoia (Novo et al., 2013). En casos más extremos, el acoso escolar puede incluso desembocar en suicidio (Arroyave, 2012).

Consecuencias para el acosador: el agresor puede desarrollar una tendencia a conductas desafiantes, desacato a la autoridad y repetidos episodios de agresividad que condicionarán el desarrollo de su vida adulta (Oñate y Piñuel, 2006). Además, aunque no está claro si sus problemas de salud mental son resultado directo del acoso o si existían previamente, se ha observado que un alto porcentaje de agresores presentan diagnósticos de Trastorno Negativista Desafiante, Trastorno de Ansiedad, Trastorno de Personalidad Antisocial y Trastorno Depresivo (Arroyave, 2012). También se estima que el acosador sufre consecuencias significativas de su comportamiento, como la disminución de la comprensión moral y la empatía, lo que puede afectar su rendimiento académico y aumentar el absentismo escolar. El intervenir adecuadamente ante episodios de acoso escolar es vital para no desencadenar conductas antisociales, delincuencia y abuso de sustancias, entre otros problemas (Alonso et al., 2016).

Consecuencias para los observadores: se ha demostrado que el acoso escolar no solo afecta a las víctimas directas, sino que también tiene repercusiones en los espectadores, como una disminución de la sensibilidad, un aumento de la apatía y una falta de solidaridad, entre otros efectos (Alonso, et al., 2016).

Tanto el alumnado directamente involucrado en el fenómeno del bullying como aquel que lo presencia, muestra graves deficiencias en inteligencia emocional, especialmente en uno de sus aspectos fundamentales: la empatía (Carbonell, 2017).

3.1.2. Factores de riesgo y de protección del acoso escolar relacionados con las competencias socioemocionales

Los factores de riesgo y los factores de protección son conceptos utilizados en el ámbito de la salud y la psicología, entre otras disciplinas, para describir condiciones o

características que aumentan o disminuyen la probabilidad de que se produzca o se perpetúe el acoso escolar.

A raíz de las grandes problemáticas a la que pueden verse enfrentados los menores y las graves consecuencias que provocan en todas las personas involucradas, mejorar la convivencia ha sido una de las principales preocupaciones de todos los miembros de la comunidad educativa en las últimas décadas (Lavega et al., 2014).

A raíz del tema principal de este trabajo se identifican a continuación los factores de riesgo y protección relacionados con las competencias socioemocionales.

Los estudios demuestran que tanto los agresores como las víctimas presentan puntuaciones de inteligencia emocional inferiores a los de sus compañeros no implicados en el acoso (Estévez et al., 2018).

La empatía: La falta de empatía con el daño generado tanto cognitiva como afectiva es una de las carencias más destacadas por el alumnado agresor (Save the Children, 2016).

La autoestima: Serrate (2007) destaca en la víctima baja autoestima. Así mismo, al analizar las posibles necesidades que los acosadores ven satisfechas en este fenómeno se vislumbra una carencia de autoestima en todas ellas. Siguiendo a Rodríguez (2004) estas son: la necesidad de protagonismo, de sentirse aceptados y reconocidos por sus iguales; la necesidad de sentir superioridad y poder; la necesidad de ser diferente, de crear una identidad y reputación en el grupo; la necesidad de llenar un vacío emocional al costarles emocionarse y recibir afecto. Investigaciones posteriores confirman que la falta de autoestima es una característica común a agresores y víctimas (Save the Children, 2016).

Las habilidades para relacionarse: Serrate (2007) señala que las víctimas suelen carecer de habilidades sociales y destaca su vulnerabilidad debido a la falta de una red de amigos que lo proteja. El estudio de Save the Children (2016) resalta la importancia de reforzar la educación emocional y la adquisición de habilidades sociales y valores de convivencia para poder prevenir y actuar ante el acoso escolar.

El control emocional: Rodríguez-Álvarez et al. (2021) encuentra diferencias de género en los resultados de su estudio donde los niños con habilidades sociales deficientes tienen más probabilidades de ser víctimas de acoso y ciberacoso. Éstas, en cambio, presentan un menor autocontrol, por lo que se ve la necesidad de trabajar las competencias socioemocionales con el alumnado como prevención, especialmente las habilidades para relacionarse en los niños y la autogestión emocional en las niñas.

El vínculo: Otras investigaciones subrayan la importancia del vínculo entre iguales como un factor protector. Subrayan la necesidad de que las escuelas se dediquen a fomentar relaciones positivas y a promover el apoyo y la cohesión grupal como elementos esenciales de la prevención. Estos nuevos descubrimientos indican que el sentido de pertenencia social es fundamental para crear un entorno escolar seguro y saludable, y constituye un factor muy poderoso de protección contra el acoso escolar y el ciberacoso (Lucas-Molina et al, 2022).

Con respecto a los espectadores, existe un factor importante que ayuda a perpetuar el acoso y es la dificultad que tiene el alumnado para reconocerlo a su alrededor. Los hallazgos de Postigo et al. (2019) nos muestran que los adolescentes consideran la violencia entre iguales como un problema poco serio, poco dañino, poco relevante e inmodificable, esto es debido a que la violencia forme parte de una interacción social normalizada entre los adolescentes, niegan su gravedad “es broma”, niegan su responsabilidad “lo hacemos todos” y tienden a atribuir que las características de la víctima es la causa del fenómeno “si te pasa, es por algo tuyo”, negando el abuso de poder por parte del agresor. La conclusión de este estudio es que saben cuál es la definición de acoso, pero les cuesta reconocerlo a su alrededor. Por eso sugiere incluir los conceptos de poder social y abuso de poder en las intervenciones con adolescentes, incidiendo sobre el reconocimiento del fenómeno bullying, así como en las motivaciones para actuar de forma no violenta, de no implicarse o de plantarle cara a la violencia.

3.1.3. Marco legal sobre el acoso escolar

El primer investigador en abordar el acoso escolar fue el noruego Olweus en la década de los 70. En España, no fue hasta los años 90 cuando este fenómeno se convirtió en una preocupación en el ámbito científico. Por lo tanto, aunque el acoso escolar es un tipo de violencia antigua, su reconocimiento en la investigación es relativamente reciente. Todo esto está estrechamente ligado: si no se estudia, no se reconoce, y si no se reconoce, no se refleja en las leyes.

Por esta razón no fue hasta la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)** donde se definió y abordó de manera explícita el concepto de acoso escolar en el marco legal español. Esta ley presenta diversas contribuciones significativas con respecto a la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos y la prevención e intervención del acoso escolar. Establece un marco legal que promueve un clima de convivencia positivo en los centros educativos (artículo 2), fomentando el respeto mutuo, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos. Además, promueve una educación integral que incluya la formación en valores como la solidaridad, la empatía y el respeto (artículo 1), elementos fundamentales para crear entornos escolares seguros y respetuosos.

En cuanto a la detección y prevención del acoso escolar, la ley establece la implementación de programas específicos para prevenir el acoso y detectar situaciones de violencia entre iguales de manera temprana (artículo 14). Esto incluye medidas de sensibilización, formación del personal docente y establecimiento de protocolos de actuación ante casos de acoso.

Por otro lado, la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)**, aporta mejoras adicionales en estos aspectos. Fortalece la formación del profesorado en materia de convivencia escolar y prevención del acoso, incorporando contenidos específicos en los planes de formación para mejorar sus habilidades en la gestión de conflictos y promover un ambiente escolar inclusivo y seguro (artículo 23). Asimismo, se establece una mayor atención y recursos destinados a programas de convivencia escolar en los centros

educativos, promoviendo el respeto mutuo, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes (artículo 25).

La ley introduce medidas más específicas y actualizadas para la prevención y actuación ante casos de acoso escolar, incluyendo la revisión y mejora de los protocolos de actuación, así como la implementación de estrategias más eficaces para la detección temprana y la intervención adecuada en estos casos (artículo 27). Además, se contempla la inclusión de medidas específicas para abordar el ciberacoso y otras formas de violencia digital, mediante la implementación de programas de sensibilización sobre el uso seguro y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la adopción de medidas para prevenir y abordar el ciberacoso en los centros educativos (artículo 28).

Para concretar estos mandatos legislativos en la organización y el funcionamiento de un centro educativo, se implementa el Plan de Convivencia, el cual debe formar parte integral del Proyecto Educativo de Centro (Art.121). El Plan de Convivencia es un documento elaborado por el centro educativo y se incorpora a la programación general anual. En este plan se detallan las actividades diseñadas para fomentar un ambiente positivo de convivencia, así como la especificación de los derechos y deberes de los alumnos, junto con las medidas correctivas aplicables en caso de incumplimiento, siempre en conformidad con la normativa vigente y considerando las circunstancias individuales de cada estudiante. Asimismo, se incluyen estrategias para abordar de manera pacífica la resolución de conflictos, con especial énfasis en la prevención de la violencia de género, la promoción de la igualdad y la erradicación de la discriminación (Art.124)

La reciente **Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI)** está siendo fundamental para dar un nuevo impulso a la mejora de la convivencia en los centros. Esta ley promueve la prevención de cualquier forma de violencia, incluido el acoso escolar, mediante la sensibilización de toda la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, profesores y personal administrativo (artículo 14). Establece medidas para la detección temprana y la intervención rápida en casos de violencia en el ámbito escolar, con el fin de garantizar la protección de los menores (artículo 17). Promueve la creación de entornos escolares seguros y protectores, donde se fomente el respeto, la empatía y la convivencia pacífica entre los estudiantes (artículo 21). Prevé la implementación de protocolos específicos para abordar situaciones de violencia en los centros escolares, garantizando una respuesta adecuada y coordinada por parte de todos los actores involucrados (artículo 23). Fomenta la participación activa de los estudiantes en la promoción de la convivencia escolar y en la prevención de la violencia, reconociendo su derecho a ser escuchados y a contribuir en la toma de decisiones que les afecten (artículo 24). Y finalmente crea la figura del coordinador de bienestar y protección en los centros educativos, lo que contribuye a una mayor protección integral de la infancia y la adolescencia frente a la violencia y promueve un entorno escolar más seguro y saludable (artículo 34).

A nivel de la comunidad autónoma de Galicia, lugar donde se implementará este trabajo, el **Decreto 8/2015, del 8 de enero, por el que se rige la Ley 4/2011, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar**, ha sido determinante para fortalecer las medidas de prevención y actuación contra el acoso

escolar (Artículo 3). Este decreto establece directrices claras sobre cómo abordar y prevenir el acoso en los centros educativos, promoviendo un ambiente seguro y respetuoso para todos los estudiantes. Además, proporciona pautas específicas para la detección temprana, la intervención eficaz y la atención adecuada a las víctimas de acoso (Artículo 5), así como para la formación del personal educativo en estas áreas (Artículo 7).

El Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia, recoge en cinco de sus catorce objetivos de etapa la obligación de contribuir a desarrollar en el alumnado capacidades directamente relacionadas con la convivencia democrática. Los objetivos señalados son (Artículo 7):

- Practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y prepararse para ejercitar una ciudadanía democrática.
- Valorar y respetar la diferencia de sexos, la igualdad de derechos y oportunidades y rechazar los estereotipos de género.
- Fortalecer sus capacidades afectivas en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo y los comportamientos sexistas, y resolver pacíficamente los conflictos.
- Desarrollar el espíritu emprendedor y la autoconfianza, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Conocer, valorar y respetar la cultura, las historias propias y de las demás personas.

Para poder alcanzar estos objetivos el profesorado debe desarrollar en el alumnado unas competencias clave (Anexo I), especialmente:

- Competencia personal, social y de aprender a aprender: identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas, contribuir al bienestar propio y de los demás, expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto de cooperación
- Competencia ciudadana: adoptar de forma consciente los valores de una cultura democrática fundada en el respeto de los derechos humanos
- Competencia emprendedora: colaborar con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación
- Competencia en conciencia y expresión culturales: comprender y respetar las ideas, opiniones, sentimientos y emociones de distintas culturas.

El Plan de Bienestar de la Comunidad Autónoma de Galicia recoge estrategias concretas para que el profesorado pueda atender a la educación emocional de la comunidad educativa, entre ellas se encuentran las prácticas restaurativas. Para el alumnado aconseja realizar diálogos restaurativos, la escucha activa, la organización de actividades de conocimiento y cohesión de grupo, dar canales de participación para el alumnado en la gestión de la convivencia diaria (como elegir algunos responsables del bienestar en cada aula y hacer reuniones periódicas para organizar, debatir, dar ideas y

apoyar el mantenimiento del bienestar en la escuela). Para el profesorado propone potenciar el bienestar docente cuidando las relaciones interpersonales, aumentando el conocimiento y la cohesión entre ellos, formando equipos que trabajen de forma cooperativa, buscando el apoyo de los compañeros/as y el acompañamiento entre iguales (en concreto señala la realización de círculos de diálogo entre el profesorado). Para las familias recomienda establecer la comunicación afectiva y realizar diálogos restaurativos, entre otras.

3.2. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES (IE) Y ACOSO ESCOLAR

3.2.1. Inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional fue presentado al público por el psicólogo y escritor Daniel Goleman en su libro "Inteligencia Emocional" (Goleman, 1995). Sin embargo, los primeros en estudiar y explorar esta idea fueron los psicólogos Peter Salovey y John D. Mayer en la década de 1990. Ellos inicialmente conceptualizaron la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, entender y manejar las emociones propias y ajenas, discriminando entre ellas y utilizando esta información para regular las emociones, pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990).

Goleman (2000) amplía esta definición al describir la inteligencia emocional como la capacidad de gestionar tanto las propias emociones como las de los demás, desarrollando empatía sin identificarse emocionalmente con la otra persona. Además, en su trabajo posterior destaca que las personas que pueden controlar sus emociones y poseen habilidades sociales bien desarrolladas tienen más probabilidades de ser felices en cualquier aspecto de sus vidas (Goleman, 2006).

La convivencia escolar, según Sánchez (2017), está intrínsecamente ligada a la conciencia emocional del alumnado, su capacidad para gestionar emociones y comprender las emociones de los demás.

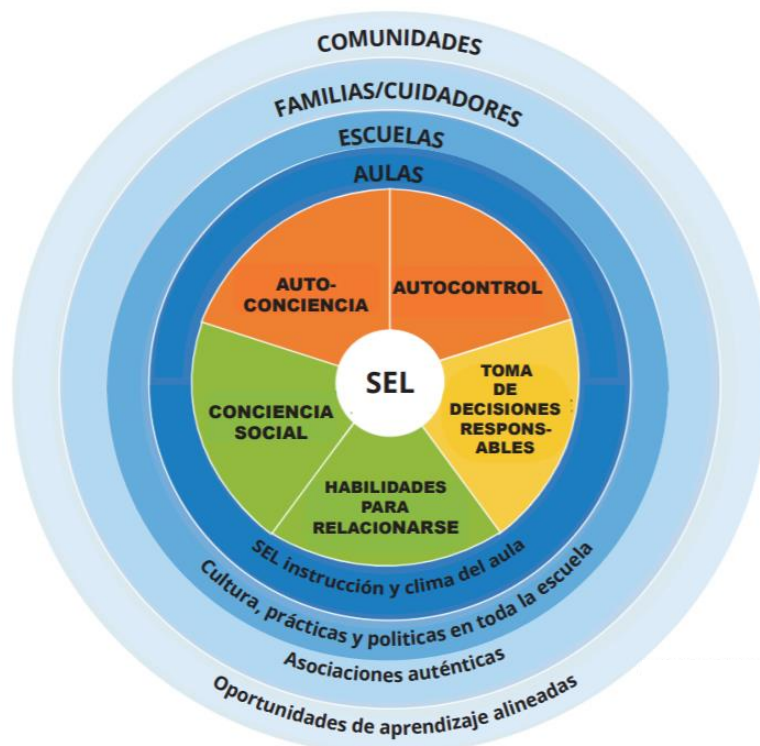
Además, trabajar en la inteligencia emocional implica no solo el reconocimiento, sino también el uso inteligente de las emociones. Según Gardner (1999), esto implica la capacidad de adaptarse a diferentes entornos culturales y resolver problemas de manera efectiva. Por otro lado, Barrantes (2016) destaca que la inteligencia emocional permite evocar emociones apropiadas en momentos oportunos, contribuyendo así al bienestar social y personal al proporcionar habilidades asertivas para abordar los desafíos de la sociedad.

La Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) es una organización líder en el campo de la educación socioemocional que ha propuesto un marco integral de competencias socioemocionales. Su enfoque se centra en cinco áreas clave de competencias socioemocionales, conocidas como las "5 competencias de

CASEL". Esta clasificación es ampliamente utilizada en el ámbito educativo y se considera una referencia importante para el desarrollo de programas de educación socioemocional.

Figura 1

Las Competencias Socioemocionales



Nota. Recuperado de "The CASEL Guide to schoolwide Social and Emotional Learning" por Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), 2024. [<https://school-guide.casel.org>]

Las cinco competencias de CASEL (2024) son:

Autoconciencia: se trata de la capacidad para identificar y valorar las propias emociones, pensamientos y valores y conectarlos con nuestro comportamiento en diferentes contextos.

Autorregulación: Hace referencia a la capacidad para manejar las emociones, pensamientos y comportamientos de uno mismo con eficacia, en diferentes situaciones, y para lograr metas y aspiraciones. Esto incluye las capacidades para retrasar la gratificación, manejar el estrés y sentir motivación para lograr metas personales y colectivas.

Conciencia social: es la capacidad para entender las perspectivas o puntos de vista de personas con diversidad de identidades, culturas y contextos; empatizar con ellas, y valorar la riqueza que aporta esa diversidad. Esto incluye la capacidad para comprender a las personas, entender normas históricas y sociales que regulan el comportamiento en

diferentes entornos, y reconocer los recursos y apoyos familiares, escolares y comunitarios.

Habilidades sociales: son las habilidades para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo y para manejarse eficazmente por entornos con diversas personas y grupos. Esto incluye las capacidades para comunicarse claramente, escuchar activamente, cooperar, trabajar en colaboración para resolver problemas y negociar conflictos de manera constructiva, manejarse en entornos con diferentes demandas y oportunidades sociales y culturales, proporcionar liderazgo y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

Toma de decisiones responsable: es la capacidad para tomar decisiones cuidadosas y constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales en diversas situaciones. Esto incluye las capacidades para considerar las normas éticas y las preocupaciones de seguridad, y para evaluar los beneficios y las consecuencias de diversas acciones para el bienestar personal, social y colectivo.

3.2.2. Competencias socioemocionales y prevención del acoso escolar

En el ámbito penitenciario, se ha comprobado que los programas orientados al desarrollo de competencias socioemocionales pueden mejorar significativamente la calidad de vida psicoemocional y social de los reclusos (Granados, 2023). Esta conclusión respalda la implementación de programas similares en el ámbito educativo ya que el ambiente escolar es más propicio para el aprendizaje de conductas proactivas y, además, la capacidad de aprendizaje es mayor en los menores, tal y como recoge Jean Piaget (1896-1980) en varios de sus trabajos sobre el desarrollo cognitivo infantil.

Otros estudios han destacado que el conocimiento metacognitivo sobre las emociones, tanto propias como ajenas, es un factor determinante en la participación de los estudiantes en fenómenos de acoso escolar (Elipe et al., 2012).

Asimismo, diversos investigadores como Lavega (2014) y Bisquerra (2014) respaldan la idea de que la correcta expresión y comprensión emocional no solo facilita la comunicación interpersonal, sino que también promueve un equilibrio psicológico saludable. Por esta razón abogan por la integración de programas de educación emocional en las escuelas como medida preventiva contra el acoso escolar.

La escuela, al trabajar con las emociones, las habilidades sociales y la resolución de conflictos, puede modificar patrones de conducta negativos con mayor eficacia (Barrantes, 2016). Esta visión enfatiza la importancia de la inteligencia emocional como elemento clave en la educación de los estudiantes y para mejorar la convivencia escolar.

Por otra parte, Bisquerra (2014) explica que en los centros educativos que implementan programas de educación emocional, se observa una disminución en los niveles de violencia y agresión, así como una reducción en las expulsiones y el consumo de sustancias nocivas, entre otros beneficios.

Carbonell, Sánchez y Cerezo (2017) destacan cómo el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos consolida el clima de convivencia dentro del aula. Además,

resaltan la importancia de concienciar a los menores sobre las consecuencias de las agresiones, no solo en el momento de la agresión, sino a lo largo de su escolaridad y vida adulta.

Estudios más recientes subrayan la importancia de las relaciones positivas en la comunidad educativa para abordar el bullying. Destacan el papel crucial de la educación emocional como estrategia preventiva y de resolución pacífica de conflictos (Del Rey et al., 2018 y Estévez et al., 2018).

El estudio de Díaz-López et al. (2019) plantea el abordar la educación emocional en la adolescencia como herramienta preventiva de problemas de convivencia escolar. Estos autores demandan la necesidad de incluir la inteligencia emocional en el currículum escolar, no solo de manera transversal sino desde un punto de vista práctico y funcional.

Por lo tanto, se puede afirmar que el respaldo teórico y empírico de numerosos autores confirma la estrecha relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y una convivencia escolar saludable y segura.

3.3. LAS PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

3.3.1. Origen y concepto de las prácticas restaurativas

Las prácticas restaurativas (PR en adelante) son definidas como una ciencia social emergente que estudia cómo fortalecer las relaciones sociales entre personas, así como los vínculos dentro de las comunidades. Aunque son nuevas en las ciencias sociales, las PR tienen profundas raíces en las comunidades indígenas de todo el mundo (International Institute for Restorative Practices [IIPR], 2021).

Las PR están relacionadas con la justicia restaurativa, ésta se remonta a épocas anteriores al desarrollo de los sistemas de justicia penal modernos. Los programas de justicia restaurativa se basan en la idea de que las personas afectadas por un delito deben participar activamente en la reparación del daño, disminuir el sufrimiento causado en la medida de lo posible y prevenir daños futuros. Esta visión es opuesta a la medida de justicia tradicional en la que la respuesta consiste en castigar a los ofensores. Además, los procesos restaurativos están siendo exitosamente empleados para abordar y resolver conflictos y daños en otros ámbitos, como familias, escuelas, vecindarios, deportes, lugares de trabajo, etc. (United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC], 2020).

Howard Zehr es conocido como el padre de la justicia restaurativa desde los años 90. Su libro “El pequeño libro de la justicia restaurativa” (Zehr, 2002) es ampliamente citado por los expertos en prácticas restaurativas de todo el mundo.

En el ámbito educativo las PR van mucho más allá de la justicia restaurativa pues son tanto reactivas como proactivas (Mirsky, 2011). Son un conjunto de metodologías que buscan fortalecer las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa

desarrollando un sentimiento de pertenencia a la misma, promoviendo el diálogo y el bienestar, creando un ambiente seguro, mejorando la calidad de la convivencia mediante la participación activa de todos sus miembros y ayudando a reparar relaciones (Ministerio de Educación de Perú, 2021).

De Vicente (2021) explica que sería un concepto limitado entender las PR como una metodología para resolver conflictos de forma pacífica, pues su intención va más allá al pretender crear las condiciones necesarias para que haya un clima de convivencia positiva en el centro educativo. Estas condiciones se hacen imprescindibles en casos donde el desarrollo moral del sujeto es deficitario. El pensamiento de alguien en estas condiciones diría “comprendo que esa persona se sienta dolida por lo que le he hecho, pero es que esa persona no me importa”. Generar sentimiento de pertenencia y vínculos en el grupo-clase y en el centro es fundamental para mejorar la convivencia y para crear unas condiciones más favorables para resolver de forma pacífica los conflictos que surgen. En una clase vinculada se van a producir menos acciones contrarias al bienestar de las personas, y cuando se produzcan va a tener más posibilidades de que se gestionen adecuadamente. Desde un punto de vista moral se trata de promover la responsabilidad desde el vínculo para ir ampliando la empatía y la responsabilidad con cualquier persona solo por el hecho de serlo.

Así Rul-lan (2018) define las PR como una forma de entender la convivencia en la que se busca fomentar el sentimiento de pertenencia a una comunidad a través de la participación.

Siguiendo a Hopkins (2019) los principios de la PR son:

- Todas las personas tienen una perspectiva propia, única y valiosa y hay que ofrecer oportunidades para que su punto de vista se exprese.
- Los pensamientos influyen en las emociones y ambos condicionan las acciones de cada persona.
- Las conductas de cada persona afectan a su entorno y es útil comprender dicho impacto
- Las personas que forman parte de un conflicto son las mejor situadas para decidir de manera cooperativa cómo resolverlo

Para De Vicente (2021) los valores en los que se sustenta la lógica restaurativa son la equidad, la igualdad, el respeto por los puntos de vista de los demás, el valor de la diversidad, la ética del cuidado, la confianza de que las personas implicadas en un conflicto son las que pueden resolverlo mejor, el interés por las emociones y por las necesidades de las personas, y la visión del conflicto como una oportunidad.

La hipótesis fundamental de las PR es que los seres humanos son más felices, más cooperativos y productivos, y tienen mayores probabilidades de hacer cambios positivos en su conducta cuando los que se encuentran en las posiciones de autoridad hacen cosas *con* ellos, en lugar de hacerlas *contra* ellos o *para* ellos (Mirsky, 2011).

Teniendo en cuenta los estilos de autoridad, el restaurativo sería el encuadrado en el de alto control (reglas, límites, expectativas, desafíos) y alto apoyo (acompañar, motivar, colaborar, dar afecto).

A diferencia de la mediación de conflictos, en las PR se parte de la vivencia en comunidad y de que nuestras acciones afectan a todas aquellas personas con las que estamos conectadas. Se analiza, por lo tanto, no solo el impacto sobre la persona directamente afectada, sino también sobre todo el entorno, incluidos, si fuera el caso, los familiares propios y de la persona afectada, de modo que la reparación tenga en cuenta la dimensión del daño causado (De Vicente, 2021).

3.3.2. El modelo restaurativo en la escuela

Lodi et al. (2022) realizaron un trabajo de revisión sistemática de la literatura científica sobre la aplicación de justicia restaurativa y prácticas restaurativas en las escuelas con alumnado desde los 6 a los 18 años de edad. Esta investigación es relevante para determinar los beneficios de su aplicación en la convivencia escolar. Tras el proceso de revisión seleccionaron finalmente 34 artículos científicos de lengua inglesa publicados entre el 2010 y el 2021 donde participaron 22.383 personas de aproximadamente 900 escuelas.

Las principales conclusiones de este estudio indican que los programas de prácticas restaurativas en las escuelas:

Transfieren conocimientos y habilidades relacionados con las competencias socioemocionales. El hecho de que los estudiantes puedan expresar sus emociones, escuchar y comprender las emociones de los demás, reflexionar sobre sus sentimientos, pensamientos y acciones, promueven el desarrollo de habilidades como el pensamiento reflexivo y la capacidad de asumir la responsabilidad de la propia conducta. Este aprendizaje también fue adquirido por el docente quien, al igual que el alumnado, desarrolló habilidades sociales, interpersonales y emocionales (por ejemplo, autoeficacia, empatía, conciencia, asertividad, mejora en la resiliencia, aumento de la comunicación, la escucha activa y el pensamiento reflexivo).

Mejora las relaciones en la comunidad educativa. La utilización de métodos de participación activos, colaborativos y orientados a las relaciones con profesores, padres y estudiantes aumenta la relación positiva entre éstos. El profesorado percibe al alumnado como más respetuosos y las familias y alumnado consideran al personal docente y no docente como disponible, comprensivo y atento. En estudios previos como el de McCluskey et.al. (2008) los estudiantes expresaron que las PR habían llevado a los profesores a evitar gritar, a escuchar a ambas partes y a crear un ambiente donde todos se sintieran valorados por igual. Por lo tanto, facilita y promueve una cultura del cuidado y un fuerte sentido de comunidad escolar.

Fomentan la participación de los estudiantes en la vida escolar y en los procesos de toma de decisiones sobre temas que les conciernen. Por esta razón dicen sentir una mayor conexión escolar en comparación con cuando estas prácticas no se implementan.

Ayudan a **prevenir y reducir los conflictos y hace autónomos** a estudiantes y docentes **en la resolución de conflictos de forma pacífica.** El alumnado mejora en la capacidad de diálogo y reflexión sobre cómo resolver los conflictos de manera diferente y pacífica.

Reducen las indisciplinas y el acoso escolar. Se observa una mayor adherencia a las reglas por parte del alumnado al disminuir la indisciplina, haber una reducción de partes, expedientes disciplinarios, expulsiones y delitos escolares; se refleja también en el acoso escolar al detectarse menos comportamientos relacionados con el acoso, menos victimización por acoso y ciberacoso y un mayor número de denuncias. En comparación con las escuelas que siguieron el modelo punitivo se señala una disminución de expresiones agresivas, violencia e intimidación.

Estudios anteriores ya habían llegado a conclusiones similares en cuanto a la indisciplina, pues en varias escuelas se observó una reducción en la cantidad de expulsiones y faltas disciplinarias tanto dentro como fuera del centro (McCluskey et.al., 2008).

Mejoran la salud del alumnado al reducir la probabilidad de que incurra en conductas nocivas como el uso de alcohol, drogas, tabaquismo y relaciones sexuales peligrosas. Se demostró una mayor efectividad sobre los niños que sobre las niñas en este tipo de conductas. Especialmente en estudiantes que habían tenido diferentes experiencias de acoso mejorando en las dificultades psicológicas; y en estudiantes con mayor nivel de agresividad dando mejores resultados en problemas psicosociales y en conductas de riesgo como el uso de sustancias, así como menos contactos con la policía y con el sistema de salud. Las PR también promueve sentimientos y percepciones de bienestar individual y colectivo en el alumnado al estar encaminadas a construir relaciones sólidas, positivas, duraderas y de calidad. Los estudiantes de estas escuelas tienen menos probabilidades de ausentarse del sistema educativo debido a problemas de salud y también hay una disminución en las tasas de ansiedad y depresión.

Reducen el nivel de desigualdad y la exclusión racial, cultural, de género y de estatus socioeconómico, promoviendo el respeto a la diversidad del otro, lo que lo convierte en un factor protector importante para los estudiantes más vulnerables, rechazados, excluidos y marginados. También fomenta la integración de alumnado que sufrió una expulsión como sanción. En las escuelas donde se aplicaba una política de castigos y expulsiones destaca la desigualdad entre estudiantes blancos y de diferentes etnias y niveles socioeconómicos, quienes tenían más posibilidades de ser expulsados.

Mejoran el resultado académico al haber menores tasas de suspensión, disminución del absentismo, un ligero aumento en la calificación promedio y una disminución de más del doble en deserción.

3.3.3. El modelo restaurativo frente al punitivo

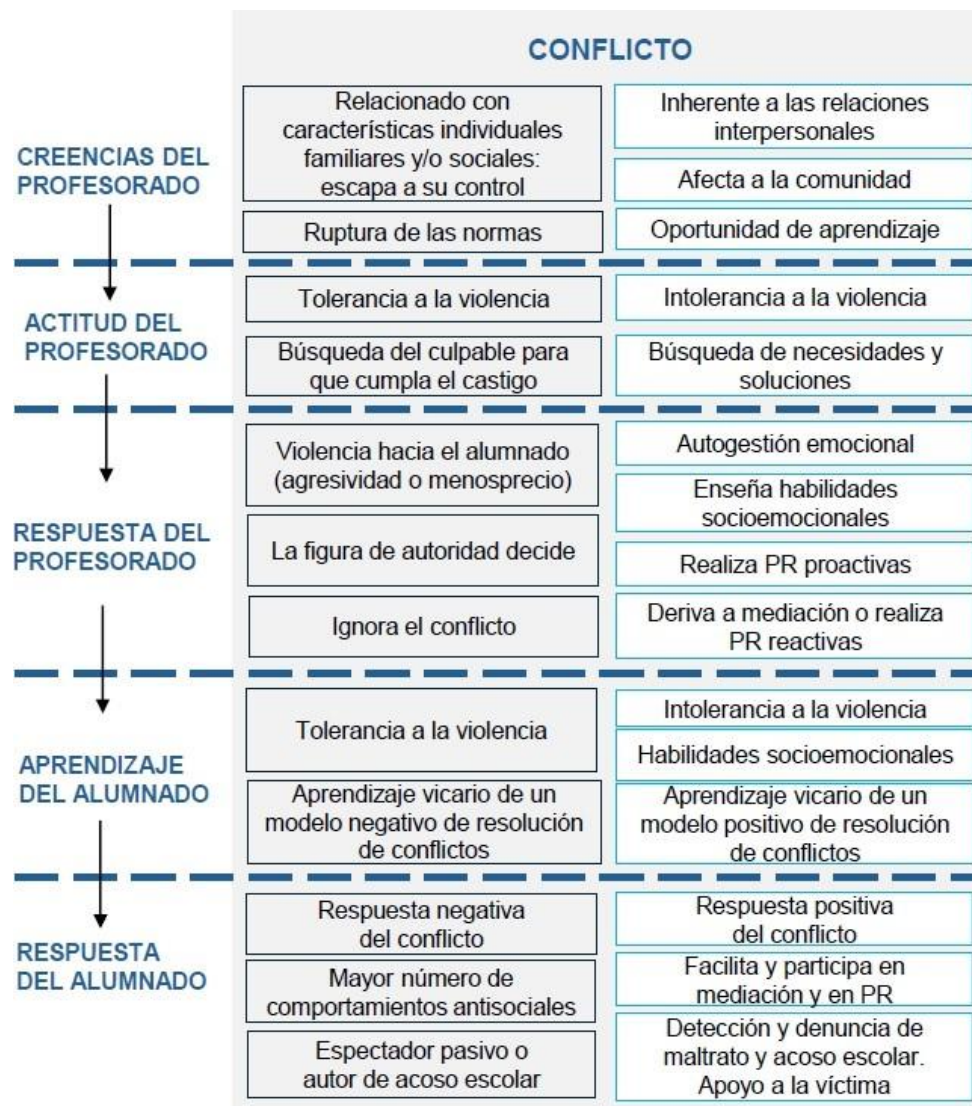
El siguiente mapa conceptual pone de manifiesto el enfoque educativo como factor de riesgo o de prevención del acoso escolar. Se comparan dos modelos opuestos: el punitivo y el restaurativo, donde los estudios demuestran las diferencias en la respuesta del alumnado según el modelo predominante en su escuela (Lodi et al., 2022).

El mapa se vertebra sobre tres conceptos clave para la enseñanza: **el conflicto, la autoridad y la diversidad**; sobre los cuales el docente asocia un significado, no siempre consciente, que va a condicionar su praxis educativa y, por lo tanto, promover un tipo de

aprendizajes en el alumnado, los cuales desencadenan una respuesta observable. Para ver el mapa conceptual completo consultar el Anexo A.

Figura 2

Diferencias entre el modelo punitivo y el restaurativo respecto al conflicto



Nota. Elaboración propia

Es fundamental que en las escuelas se proporcionen a los alumnos experiencias de convivencia democrática. El debate, la reflexión conjunta, la negociación y la toma de decisiones son prácticas esenciales del modelo restaurativo que generan aprendizajes de valores como la tolerancia, el pluralismo y la participación (Esquivel, 2018).

Figura 3

Diferencias entre el modelo punitivo y el restaurativo respecto a la autoridad

	AUTORIDAD	
CREENCIAS DEL PROFESORADO	La autoridad se impone	La autoridad es democrática y participativa
	Responsabilidad = cumplir el castigo	Responsabilidad = ser consciente del impacto y reparar el daño
ACTITUD DEL PROFESORADO	Punitiva	Restaurativa
	La víctima es ignorada, el foco lo tiene el ofensor	La víctima, el ofensor y la escuela tienen relevancia directa
RESPUESTA DEL PROFESORADO	Normas y límites impuestos	Normas y límites consensuados
	Incumplimiento: castigo/sanción	Incumplimiento: asunción de responsabilidades y reparación del daño
	Prepara actividades para el alumnado	Prepara actividades con el alumnado
APRENDIZAJE DEL ALUMNADO	Desarrollo de una moral heterónoma	Desarrollo de una moral autónoma
	La venganza es legítima para reparar el daño	La responsabilidad es reparar el daño causado
		Sentido de pertenencia a la comunidad educativa
RESPUESTA DEL ALUMNADO	Miente por miedo	Asume responsabilidades y repara el daño
	Sumisión/desafío a la autoridad	Respeto al adulto con autoridad moral
	No participa en la toma de decisiones y organización	Participa en la toma de decisiones y organización del centro

Nota. Elaboración propia

Figura 4

Diferencias entre el modelo punitivo y el restaurativo respecto a la diversidad

	DIVERSIDAD	
CREENCIAS DEL PROFESORADO	Es un problema	Es un valor
	Unas personas son más capaces que otras	El vínculo es clave
ACTITUD DEL PROFESORADO	No inclusiva	Inclusiva
	Reactiva o prorreactiva	Proactiva
RESPUESTA DEL PROFESORADO	No realiza apoyos, refuerzos, ACIs	Apoyos, refuerzos...
	Actividades competitivas e individualistas	PR proactivas
		Activ. cooperativas
APRENDIZAJE DEL ALUMNADO	No soy capaz de aprender	Soy capaz de aprender, de dar y de necesitar ayuda
	Unos son mejores que otros	Cultura del cuidado
	Individualismo	Cooperación
RESPUESTA DEL ALUMNADO	Abandono de la materia	Esfuerzo por aprobar
	Rechazo/aislamiento al diferente	Respeto/integración al diferente
	Espectador pasivo o autor de acoso escolar	Detección y denuncia de acoso escolar. Apoyo a la víctima

Nota. Elaboración propia

3.3.4. Cómo implementar programas de prácticas restaurativas en las escuelas

Siguiendo a Lodi et al. (2022), para implementar programas de PR en las escuelas es esencial:

- Formar a toda la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias...). En aquellas escuelas donde no hubo una formación específica sobre PR aumentaron las dificultades para implementar la política restaurativa en el centro.

- Ir adquiriendo progresivamente la motivación de todo el cuerpo escolar y el apoyo cooperativo entre el personal.
- Un liderazgo fuerte, compartido y no jerárquico.
- Trabajar conjuntamente con docentes y familias.
- Diseñar un plan de acción donde participe toda la comunidad escolar.
- Realizar una evaluación cuidadosa de las necesidades y características contextuales de la escuela para personalizar los programas y procedimientos.
- Comenzar por pequeños cambios hasta extender la intervención a toda la escuela.
- Revisar los resultados obtenidos dentro de la comunidad escolar tras implementar las PR y diseñar herramientas para las revisiones continuas del proceso (Esquivel, 2018)

Un equipo de investigadores de las universidades de Glasgow y Edimburgo realizó un estudio sobre cómo 18 escuelas piloto en el Reino Unido (10 primarias, siete secundarias y una escuela especial) estaban implementando programas de PR. Este estudio de McCluskey et al. (2008) añade la importancia de:

- Promover una formación de calidad
- Buscar un equilibrio entre claridad y flexibilidad al establecer los objetivos del programa
- Implicar a los docentes en la formulación de los objetivos.
- Las escuelas tuvieron más éxito cuando reconocieron la necesidad de cambio, importante tenerlo en cuenta para aumentar la motivación.

El estudio de Jonassen (2024), el cual se centra en la visión de los directores de centros donde se implementaron PR, añade otra premisa, coincidente con la propuesta de De Vicente (2021)

- Contar con un plan que incluyan estrategias orientadas a moldear la mentalidad del profesorado para poder llegar a adquirir la visión o enfoque restaurativo en la escuela.

Tras un trabajo de revisión documental (Sanchez, H. y Ahumada, L., 2022), se incorpora a este listado la siguiente premisa:

- Realizar una formación continua más práctica y vivencial que teórica. Boqué (2023) llega a afirmar que la vivencia es clave y la mejor manera de iniciarse en las PR.

Boqué (2023) recomienda:

- Introducir los círculos proactivos en la cotidianidad de la escuela como forma para crear confianza, generar comunidad y reducir los conflictos.
- Generar el sentimiento de pertenencia y de comunidad también entre los docentes, clave para conseguir un liderazgo restaurativo.

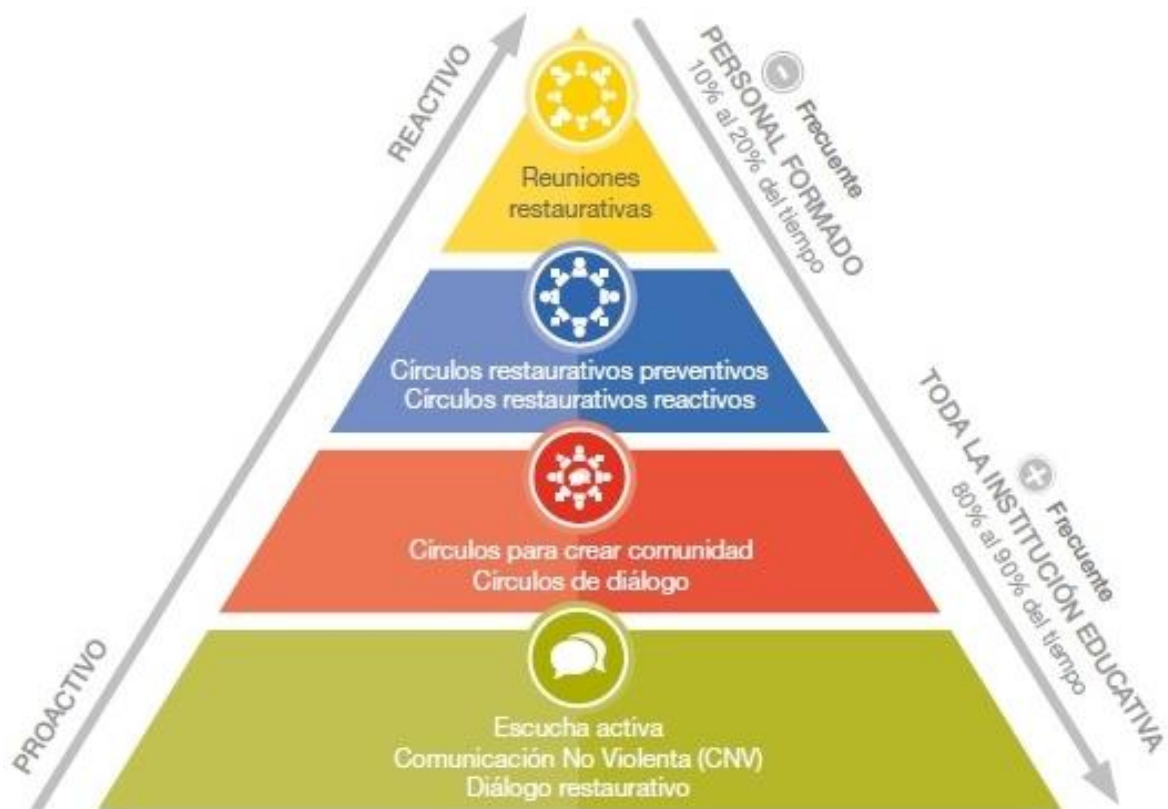
3.3.5. Tipos de prácticas restaurativas (PR)

Para clasificar las PR se puede atender a su estructura o a su finalidad. En función de su estructura pueden situarse a lo largo de un continuo que va desde las **menos formales**, las cuales se utilizan en la comunicación diaria y pueden ser implementadas por una sola persona, a las **más formales**, que requieren de una preparación más exhaustiva. (De Vicente, 2021). Atendiendo a su finalidad se denominan PR **proactivas** las que sirven para fortalecer las relaciones humanas y aumentar el vínculo entre los miembros de la comunidad; las PR **reactivas** se utilizan para gestionar los conflictos y las manifestaciones de violencia cuando se producen. En todas ellas el diálogo es el mecanismo principal (Esquivel, 2018)

En un mapa sobre la frecuencia de utilización de estas PR en un centro educativo del 80% al 90% del tiempo debería corresponder a las proactivas, que serían realizadas por toda la institución educativa, y del 10% al 20% del tiempo a las reactivas, que requieren de personal formado. (Smithz, 2018)

Figura 5

Pirámide relacional de las prácticas restaurativas aplicadas al ámbito educativo



Nota. Recuperado de *Manual de prácticas restaurativas en el ámbito educativo* (p.51), por J. Schmitz (s.f.), VVOB Education for Development.

Siguiendo a Schmitz (2018) las diferentes PR utilizadas en el ámbito educativo serían:

Escucha activa: La escucha es una de las herramientas básicas de todo proceso restaurativo. Consiste en acompañar las narrativas de las personas participantes, tratando de entender lo que dicen, captar percepciones, sentimientos y emociones, observar el lenguaje no verbal, las reacciones y los significados. Y hacerlo sin prejuicios, en actitud de acompañamiento.

Declaraciones afectivas: Las declaraciones afectivas son una de las herramientas más fáciles y útiles para crear un ambiente restaurativo. Son mensajes en primera persona del singular. Permiten la expresión de emociones y no escalan el conflicto. La comunicación habitualmente no tiene en cuenta estos parámetros, por ejemplo para conseguir silencio en la clase un profesor puede emplear una declaración simple como “¡Antón, saca tus pies de esa silla!” o transformarla en una declaración afectiva “Antón. Me siento incómoda cuando veo tus zapatos sucios encima de la silla”. El uso y la comprensión de este tipo de declaraciones pueden ayudar a fomentar un cambio inmediato en la dinámica entre las personas.

Comunicación no violenta (CNV): va mucho más allá de las declaraciones afectivas. Su desarrollo se debe al psicólogo y mediador Marshall Rosenberg, quien estudió la relación de la violencia con el uso de un lenguaje lleno de juicios, críticas y evaluaciones. Es una herramienta para comunicarnos de forma más efectiva basado en la expresión honesta y la escucha empática, resolviendo los conflictos sin violencia ni coacción y buscando la satisfacción de todas las partes. Se basa en cuatro componentes: la observación, los sentimientos, las necesidades y la petición. (Schmitz, 2018)

Preguntas restaurativas o preguntas afectivas: sirven para aumentar la autoconciencia o la conciencia del otro sobre la conexión entre pensamientos, emociones y acciones, sobre el impacto de la conducta en el entorno, así como sobre las necesidades que surgen cuando se genera un daño. Están más pensadas para intervenir sobre los conflictos de otras personas. (De Vicente, 2021)

El reconocido experto australiano en prácticas restaurativas Terry O’Connell desarrolló una plantilla de preguntas dirigida específicamente para la persona que, intencionalmente o sin intención, causó algún daño a otra persona (ofensor/infractor) y otra para quien ha sido afectada por la conducta (víctima). (Schmitz, 2018)

- Preguntas para cuestionar una conducta indebida:
 1. ¿Qué pasó?
 2. ¿En qué estabas pensando en ese momento? ¿Qué has pensado desde entonces?
 3. ¿Quién crees que ha sido afectado por lo que has hecho y de qué manera?
 4. ¿Qué piensas ahora sobre lo que hiciste?
 5. ¿Qué crees que puedes hacer para que las cosas queden bien?
- Preguntas para ayudar a quienes han resultado afectados/as (víctimas):
 1. ¿Qué pensaste cuando te diste cuenta de lo sucedido?
 2. ¿Qué impacto ha tenido este incidente sobre ti y otras personas?

3. ¿Qué ha sido lo más difícil para ti?
4. ¿Qué crees que debe suceder para que las cosas queden bien?

Pequeñas reuniones restaurativas espontáneas: es la PR más formal dentro de las calificadas como informales. Se dan en el momento que surge algún pequeño incidente negativo. Cuando esto ocurre es importante reunir cuanto antes a todas las personas involucradas, aunque a veces sea necesario reunirse previamente de forma individual, y solo luego, en conjunto. En esta pequeña reunión individual y luego grupal con quienes han protagonizado el conflicto, se hace uso de las preguntas restaurativas arriba mencionadas. Solo se junta a las personas cuando hay reconocimiento de causar daño y que no se actuó bien, y si ambas aceptan el encuentro.

La metodología del encuentro está muy delimitada, sirve como proceso de mediación entre iguales y se tienen que seguir las preguntas manteniendo un orden que facilita la intervención de la persona mediadora (De Vicente, 2021).

Círculos de diálogo proactivos-preventivo: son las PR más utilizadas en el ámbito escolar con resultados exitosos en el aumento de habilidades sociales de los estudiantes, la mejora de la expresión y gestión de emociones y en promover relaciones justas y positivas (Lodi et al., 2022). Ayudan, por lo tanto, a cohesionar el grupo, a que se conozcan mejor y a reflexionar conjuntamente. Facilitan la participación de todas las personas y no solo de quienes lo hacen habitualmente. Favorecen la implicación de cada miembro del grupo, ya que sienten que sus ideas cuentan y que son escuchadas. A veces, pueden también servir para distender el ambiente y reír juntos. Están pensados para utilizar en el día a día de la vida de los grupos-clase. (Rul·lan, 2018)

Se trata de una conversación en grupo en la que las personas participantes se disponen en círculo y donde se siguen unas fases flexibles.

Hay dos elementos distintivos: una persona facilitadora que formula las preguntas o propone temas sobre los que se hablará, en algunas escuelas los propios estudiantes pueden ocupar esta función (Lodi et al., 2022 y De Vicente, 2021); y un objeto-distintivo u objeto de la palabra que se va pasando alrededor del círculo marcando los turnos de palabra, el que lo tiene habla y el resto del círculo escucha con respeto (Rul·lan, 2018); este objeto está pensado para favorecer la participación equitativa y la escucha activa.

Círculos de diálogo reactivos: Se implementan principalmente como respuesta a conflictos menores donde se construyen momentos de escucha y espacios en los que se promueve la asunción de responsabilidades, acciones y respuestas constructivas (Lodi et al., 2021).

Un ejemplo de casos a tratar en este tipo de círculos puede ser el abordaje de incidentes sin autoría conocida, como episodios de hurto en la clase (De Vicente, 2021).

La mediación escolar: Las personas mediadoras pueden ser cualquier miembro de la comunidad educativa siempre y cuando hayan recibido formación adecuada y sean neutrales. Se trata de un proceso en el que se necesita un tercero imparcial para ayudar a las partes a llegar a un acuerdo, siendo ellas las protagonistas. El proceso está compuesto por: los hechos, las intenciones, los sentimientos, las posiciones, los intereses y las necesidades. (Schmitz, 2018)

Reuniones restaurativas: se implementan como respuesta a conflictos graves que no pueden ser tratados en círculos reactivos por su elevado nivel de complejidad (acoso escolar, violencia de género, delitos escolares). Requieren de una alta capacitación por lo que algunos centros solicitan apoyo de un personal externo capacitado. Se incluye en la conferencia además de a la víctima y al agresor, a otros miembros de la comunidad escolar como estudiantes amigos de las partes, familias del agresor y de la víctima y, si es necesario, también a agencias externas (Lodi et al., 2022).

4. Contextualización de la propuesta de intervención

El I.E.S. Manuel García Barros es un centro de enseñanza público ubicado en la zona de Tabeirós-Terra de Montes en el interior de la provincia de Pontevedra. Se encuentra en un municipio asentado entre los valles de los ríos Ulla, Vea y Tabeirós, con una población de 20.000 habitantes distribuidos en un extenso territorio de montañas y valles. La mayoría de ellos residen en el núcleo urbano de A Estrada, que cuenta con 8.000 habitantes.

El Concello de A Estrada, con una superficie de 281'8 kilómetros cuadrados, es uno de los municipios más extensos de toda Galicia y está compuesto por 51 parroquias rurales, además del núcleo urbano.

La economía local ha experimentado una diversificación notable en las últimas décadas, con un paso gradual de la tradicional actividad agrícola y ganadera a un sector industrial en desarrollo. Aunque este último ha sufrido retrocesos debido a la crisis económica, la modernización y la competitividad se mantienen en las explotaciones agropecuarias. La mayor parte del alumnado del I.E.S. Manuel García Barros proviene de la zona de Tabeirós, principalmente del casco urbano, aunque cada vez se incorporan más estudiantes de áreas rurales cercanas.

El instituto se encuentra en la villa de A Estrada, a 36 km de la capital de la provincia (Pontevedra) y a 22 km de la capital de la comunidad autónoma (Santiago de Compostela).

4.1. EL CENTRO

El instituto se encuentra ubicado en la zona deportiva, llamada “zona escolar de A Estrada”, en la calle da Cultura, junto a los otros dos centros de enseñanza secundaria públicos del municipio: el I.E.S. Nº 1 y el I.E.S. Antón Losada Diéguez. Está rodeado de pequeñas rutas de senderismo y de múltiples pistas polideportivas.

El edificio fue inaugurado en 1983 y ampliado sucesivamente en los años 1988 y 1990. Actualmente se ve necesitado de una reforma integral en baños, pabellón y pistas deportivas.

El instituto consta de un edificio principal de 2 plantas, donde se encuentran las aulas, los departamentos didácticos, despachos, biblioteca y laboratorios, un edificio anexo donde se ubica la cafetería y el aula de dibujo, y otro anexo donde está el gimnasio. El patio consta de 3 pistas deportivas, una zona arbolada, otra cubierta y un aparcamiento.

El horario lectivo es de 8,45h a 14,25h con dos recreos de 20 min, a las 10,25h y a las 12,25 h. El martes por la tarde de 16,30 a 18,10h. No dispone de servicio de comedor.

4.2. LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El centro adscrito de primaria es el C.E.I.P. Pérez Viondi. En el bachillerato, el Centro recibe alumnado del I.E.S. Nº1 y del I.E.S. Antón Losada Diéguez, y en menor cantidad de otros centros públicos y privados del municipio y de los municipios limítrofes. La matrícula de alumnado en el curso 2023-2024 se sitúa en 370 personas distribuidas en 3 líneas en 1ºESO y 1º Bachillerato y 2 líneas en 2º, 3º y 4ºESO. El ratio de alumnado está entre 24 y 28 por aula.

La mayoría del alumnado procede de la capital del municipio, aunque con incorporaciones, ocasionales en la ESO, y muy significativas en el bachillerato, de alumnado del resto del municipio. Apenas hay alumnado de los municipios limítrofes.

En términos generales el alumnado podría situarse en un nivel medio o medio-bajo en cuanto a situación socioeconómica, con predominio de las familias empleadas en los sectores secundario y terciario, frente a un residual sector primario.

Durante el presente curso 20 alumnos de los 370 (el 5,4 % del alumnado) nacieron fuera de España. La mayoría de ellos procedentes de Marruecos. El alumnado con N.E.E. (Necesidades Educativas Especiales) ha ido aumentando contando en el curso actual de 23 personas.

El equipo de profesorado está compuesto por 42 docentes, 35 con destino definitivo y 7 de carácter no definitivo. El personal no docente está compuesto por 2 conserjes, 1 administrativo, 2 personas del equipo de limpieza y 2 personas prestando servicio en la cafetería.

El ayuntamiento de A Estrada y los servicios sociales del mismo tienen buena disposición para ayudar en la tarea educativa.

El punto fuerte de este centro educativo es el alto porcentaje de profesorado definitivo y las características del alumnado. Los estudiantes son, en general, educados y muy participativos en cualquier iniciativa que se les propone. El Equipo de Alumnado Ayudante de convivencia y el de ayudante de biblioteca lleva varios años funcionando como una estructura más del centro.

El *Equipo de alumnado ayudante a la convivencia* (EAA en adelante) está formado por alumnado voluntario de las diferentes aulas de la ESO, cuya organización y formación sigue las directrices de Torrego (2018).

Cabe destacar el papel de los equipos estables interdepartamentales del profesorado en la dinamización del centro, estos son el equipo de profesorado ayudante a la convivencia (EPA) y el equipo de biblioteca.

El *Equipo de Profesorado Ayudante a la convivencia del centro* (EPA en adelante) se reúne mensualmente fuera del horario lectivo y a mayores realiza jornadas de formación conjuntas todos los cursos en torno a temas relacionados con la convivencia.

La principal debilidad es la falta de un equipo directivo sólido con un proyecto definido, pues en los últimos años hubo 4 equipos directivos diferentes con propuestas variadas. El actual equipo directivo es nuevo en el cargo y está obligado a ejercer esta función por inspección durante el presente curso académico. Otro problema, tal vez derivado del anterior, es la escasa participación de las familias en la vida del centro, esto se ve reflejado también en el ANPA, la cual tiene muy pocas personas asociadas. La participación de las familias en el centro, por lo tanto, se limita a las reuniones formales del consejo escolar y las tutorías individualizadas entre profesorado y familia. Los demás canales de comunicación son meramente informativos, como la web del centro o los mensajes por la aplicación Abalar de la Xunta de Galicia.

Tras **el análisis de la convivencia en el centro** se observa que el alumnado no presenta altos índices de comportamientos disruptivos en el aula, ni de actitudes desafiantes con el profesorado, pero si existe una reiteración en las conductas de maltrato verbal entre estudiantes, como insultos y motes donde se incluyen comentarios de índole racista, especialmente destinado a la comunidad marroquí y latinoamericana. Otro tipo de maltrato detectado en la mayoría de las aulas es el de exclusión social, en especial hacia alumnado que presenta alguna diferencia. En la mayoría de los casos este aislamiento viene heredado de primaria por lo que el alumnado lo tiene absolutamente normalizado.

Los conflictos con violencia física son muy puntuales, cuando surgen suelen ser en momentos donde el alumnado no está realizando actividades dirigidas, como en los recreos.

Una parte minoritaria del alumnado, pero que preocupa al profesorado, expone abiertamente su rechazo a la igualdad de género y a cualquier tema relacionado con el feminismo. También se han detectado, desde hace un par de años, la aparición de insignias nazis en algunos lugares del centro y el gesto franquista de la mano erguida como broma reiterativa por unos pocos alumnos varones.

En el presente curso se abrieron cinco protocolos de acoso escolar, dos de ellos detectados gracias al EAA, otros dos denunciados por los familiares y el quinto por el EPA. A mayores, dos alumnas cambiaron de centro en mitad del curso alegando haber sido víctimas de acoso escolar sin haberse abierto ningún protocolo previo.

En rasgos generales, el perfil del alumnado es de buena actitud delante del profesorado, pero con malos hábitos comportamentales entre iguales, como el rechazo al diferente, los cuales tienen normalizados.

El equipo directivo ha recibido quejas sobre el comportamiento irrespetuoso y agresivo de algún docente hacia el alumnado. También ha entrevistado a alguna familia con este perfil comportamental.

El modelo prioritario en el centro es el punitivo, siendo el restaurativo un modelo desconocido para la mayoría del claustro salvo para el EPA.

4.3. DESTINATARIOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Los participantes del proyecto de intervención del presente curso son:

- Los estudiantes que integran el **Equipo de Alumnado Ayudante a la Convivencia (EAA)**
- El profesorado que conforma el **Equipo de Profesorado Ayudante a la convivencia del centro (EPA)**.

El **EAA** está formado por 26 personas, de las cuales 7 son alumnos y 19 alumnas. Hay alumnado de casi todos los cursos de la ESO repartidos de la siguiente manera: 12 estudiantes de 1ºESO, 5 de 2ºESO y 9 de 3ºESO.

Características del EAA: han sido seleccionados por sus compañeros de aula en el mes de octubre para mejorar el clima de convivencia de su grupo-clase y del centro, fueron ratificados por las tutoras de convivencia de cada nivel tras entrevistas individuales. Acceden al equipo de forma voluntaria y tras la autorización pertinente de la familia. Este alumnado presenta, en general, unas características muy buenas en cuanto al comportamiento.

Reciben una formación intensiva en el mes de noviembre de 10h en habilidades sociales y funciones del EAA, realizada por personal especializado externo al centro.

El **EPA** está formado por 13 personas, de las cuales 3 son hombres y 10 mujeres. 10 de ellos tienen destino definitivo en el centro y 3 son provisionales. Pertenecen a diferentes departamentos: 1 a dibujo, 1 a música, 3 a matemáticas, 2 a lengua castellana, 2 a lengua gallega, 2 a lengua inglesa, 1 a geografía e historia, 1 a biología y 1 a educación física. También ostentan diferentes responsabilidades dentro del centro: 1 es el jefe de estudios, 1 la coordinadora de la biblioteca, 6 son tutores de la ESO, 3 tutoras de convivencia, 2 son jefes de departamento y 1 coordinadora del EAA.

Características del EPA: participan voluntariamente en el equipo sin disponer de ninguna hora libre en el horario para ello, por lo que el grado de motivación es alto.

Los criterios que llevaron a seleccionar a los sujetos destinatarios de la intervención han sido por:

- La autora del presente proyecto es la coordinadora del EAA y la que organiza las reuniones del EPA.
- El EAA dispone de reuniones quincenales de 1h de duración fuera del horario lectivo donde se pueden implementar círculos de diálogo.
- El EPA realiza reuniones mensuales de entre 1 y 2h de duración, fuera del horario lectivo, donde se pueden realizar círculos de diálogo.

Se ha excluido a los demás estudiantes y profesorado del centro y al resto de la comunidad educativa, familias y personal no docente, por la necesidad de marcarse unos objetivos realistas para el primer año. Está previsto incluirlos progresivamente a lo largo de los tres años en los que se prevé implantar la totalidad del proyecto.

5. Objetivos, contenidos y competencias

5.1. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Los objetivos surgen de las necesidades del centro y de la preocupación por desarrollar las competencias socioemocionales del alumnado como clave para mejorar la convivencia en la comunidad educativa y prevenir el acoso escolar.

Para el alumnado:

OG1. Desarrollar las competencias socioemocionales en el alumnado a través de las prácticas restaurativas.

- OE1.1. Detectar situaciones de maltrato entre iguales.
- OE1.2. Practicar la equidad en la participación, la escucha activa, el respeto y la empatía en los círculos de diálogo.
- OE1.3. Aumentar el vínculo del EAA.

Para el profesorado:

OG2. Iniciar la formación del profesorado en prácticas restaurativas.

- OE2.1. Experimentar los beneficios de participar en círculos de diálogo.
- OE2.2. Aumentar el vínculo del EPA y el bienestar docente.
- OE2.3. Aumentar la motivación de cara a continuar la formación en prácticas restaurativas el próximo curso.

5.2. CONTENIDOS

Para el alumnado:

- Tipos de maltrato entre iguales.
- Los mensajes en primera persona.
- Diferencia entre empatía y simpatía.
- La escucha activa como actitud de respeto y reconocimiento del otro.
- La importancia de la equidad en la participación en los círculos de diálogo.
- Los pensamientos, sentimientos y necesidades: diferencias, tipos y ampliación del vocabulario emocional.

Para el profesorado:

- El círculo de diálogo, fases y finalidad.
- El papel del facilitador del círculo: fomentar la participación equitativa, reflexiva y respetuosa del grupo.
- Los pensamientos, sentimientos y necesidades: diferencias, tipos y ampliación del vocabulario emocional .
- El modelo restaurativo frente al punitivo.

5.3. COMPETENCIAS

El alumnado ha de ser capaz de:

- Detectar casos concretos de maltrato entre iguales en su entorno próximo.
- Respetar el turno de palabra y escuchar activamente.
- Expresarse respetuosamente cuidando el lenguaje verbal y no verbal.
- Empatizar con el alumnado que sufre maltrato.
- Aumentar el conocimiento entre los miembros del EAA y el vínculo con ellos.

El profesorado ha de ser capaz de:

- Participar equitativamente en los círculo de diálogo del EPA.
- Cofacilitar un círculo de diálogo conociendo sus fases y respetando su finalidad.
- Detectar los beneficios en la comunidad educativa de las PR experimentadas.
- Distinguir el modelo punitivo del restaurativo en su entorno educativo.

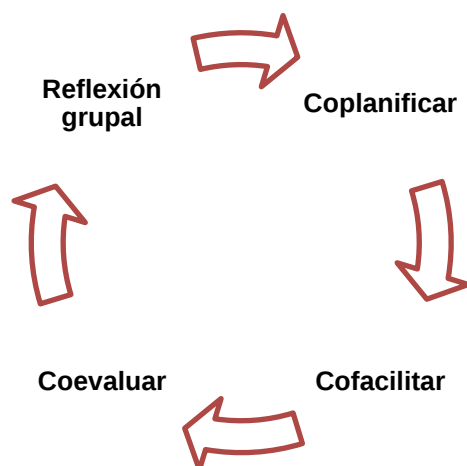
6. Metodología

Las prácticas restaurativas siguen un enfoque socio constructivista, basado en la participación del alumnado, pero también tiene muchos puntos concordantes con las metodologías apreciativas del ámbito socioeducativo pues su enfoque es comunitario y proactivo.

Se utiliza un enfoque metodológico en espiral, tomando como referencia el modelo de la Investigación-Acción en el que se busca transformar la realidad mientras se aprende de ella:

Figura 6

Construcción comunitaria del círculo.



Nota. Elaboración propia.

6.1. PLAN DE ACTUACIÓN INTEGRAL

La implementación de una u otra estrategia de forma puntual en un centro educativo tiene un escaso alcance, para conseguir una transformación duradera en la comunidad educativa de un centro se necesita un planteamiento más global.

La intervención bautizada como “Comunidad Vinculada”, abarca los próximos tres cursos académicos, pues pretende introducir progresivamente las prácticas restaurativas y la participación de los diferentes agentes educativos en ellas. El **objetivo final** es pasar del modelo punitivo actual al modelo restaurativo. Debido a las limitaciones necesarias del TFM se desarrollará con mayor concreción solo el primer año, aunque se plantee de forma general los otros dos, pues ha nacido con intención de realizarse en su totalidad.

Para ello se han realizado visitas a dos institutos del estado español donde se están llevando adelante PR con un resultado exitoso en la mejora de la convivencia. Los centros que sirven de guía para la realización del presente trabajo son: el IES Miguel Catalá de Coslada (Madrid) y el IES Paralaia de Moaña (Pontevedra).

Después de entrevistar individualmente a los responsables de orientación de estos centros y de la revisión bibliográfica, se destacan **cinco pilares esenciales**:

- La necesidad de involucrar tanto a los estudiantes como al personal docente desde el inicio de la intervención a través de la vivencia práctica.
- La facilitación de los círculos de forma conjunta entre dos personas (cofacilitar).
- La evaluación sistemática de la PR por parte de los participantes (coevaluar).
- La adopción de un enfoque de formación continua y cíclica en PR en el centro, donde todos los miembros de la comunidad puedan ser protagonistas.
- El apoyo del equipo directivo es crucial.

6.1.1. Primer curso

Se comienza por la **experiencia**, con la implementación de **círculos de diálogo proactivos** en las reuniones quincenales del EAA y en las reuniones mensuales del EPA, diseñadas y facilitadas inicialmente por la autora del presente trabajo, quien ha recibido formación previa por los especialistas en prácticas restaurativas Jean Shmitz y Rafael Pérez De Lis a través del CAFI (Centro Autonómico de Formación e Innovación).

En las reuniones con el EAA se pone en práctica el círculo haciendo hincapié en el respeto, la participación equitativa y la escucha activa.

La persona encargada de planificarlos y facilitarlos inicialmente es, por lo tanto, la coordinadora del EAA, pero a medida que el curso avanza, el profesorado va involucrándose en la planificación de los círculos viviendo también la experiencia de su diseño y facilitación. Además, el hecho de poder experimentar entre ellos mismos disminuye la sensación de inseguridad y, como resultado de la experiencia, algún miembro del EPA se ha animado a facilitar círculos en sus tutorías o clases.

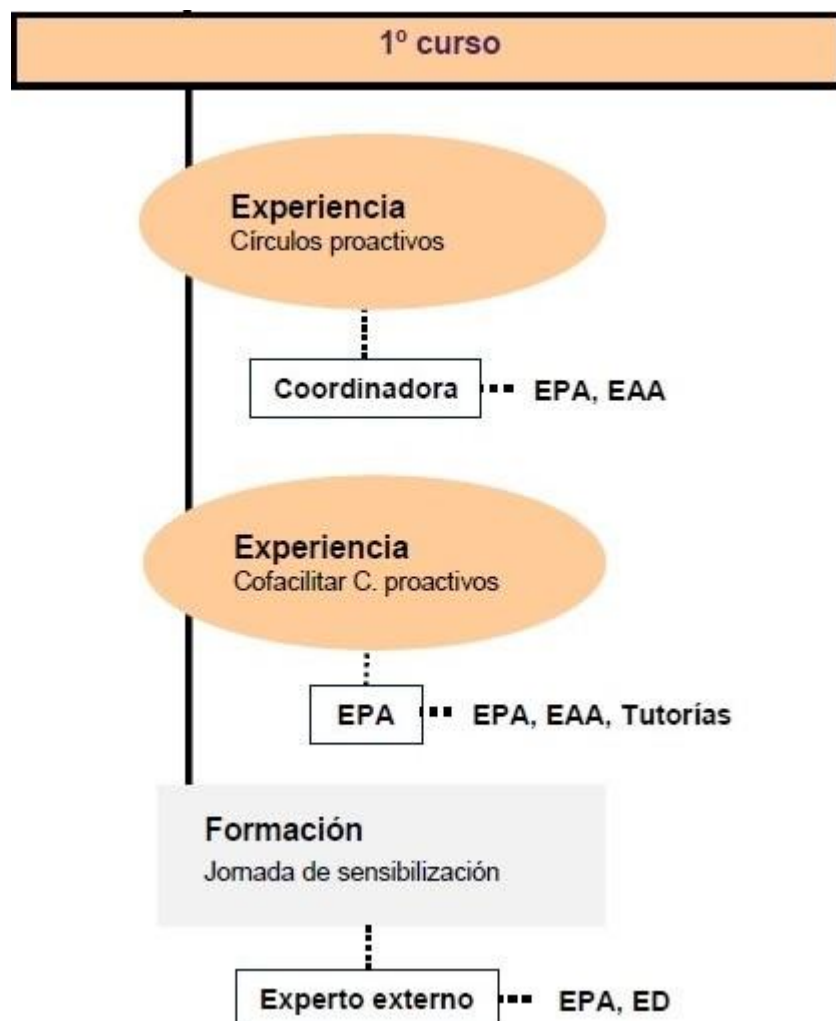
Al finalizar cada sesión las dos personas facilitadoras del círculo realizarán una coevaluación del resultado de la dinámica y de su papel en él.

En las reuniones del EPA se aprovecha para añadir pequeñas pinceladas teóricas previas al círculo y a veces durante su realización, donde se informa brevemente sobre la finalidad de los círculos de diálogo, las fases, el papel de la persona facilitadora y la diferencia entre pensamientos, sentimientos, posiciones, intereses y necesidades.

En el tercer trimestre se realiza la **formación**: una jornada de sensibilización de 3h para el profesorado del EPA, abierta a cualquier miembro del claustro que quiera participar y especialmente al equipo directivo (ED en adelante). El sentido de esta formación es sensibilizar sobre el fundamento de las prácticas restaurativas, analizar las diferencias entre el modelo punitivo y el restaurativo y aumentar la motivación de cara a la formación del 2º año, en la que se abordará con mayor profundidad.

Figura 7

Proyecto Comunidad Vinculada. Primer curso



Nota. Elaboración propia

6.1.2. Segundo curso

El EPA, cualquier miembro del claustro que lo desee y el alumnado seleccionado del EAA del curso anterior, participará en **dos jornadas de formación** de 8 horas cada una, desarrolladas ambas en el primer trimestre. Se comienza por las estrategias restaurativas más informales (Formación I.a): declaraciones afectivas, preguntas restaurativas y pequeñas reuniones espontáneas. Posteriormente se trabajarán las más formales (Formación I.b): círculos de diálogo proactivos y reactivos.

Las **declaraciones afectivas** se utilizarán siempre que se tenga oportunidad con cualquier miembro de la comunidad educativa. Los círculos de diálogo serán el espacio donde los participantes puedan practicarlas sistemáticamente.

Las **preguntas restaurativas** y las **pequeñas reuniones restaurativas espontáneas** se comienzan a implementar en cuanto se acabe la primera jornada de formación y podrán aplicarse con cualquier miembro de la comunidad educativa. El profesorado y alumnado formado aprovecha los conflictos de baja y media intensidad que surgen entre el alumnado para ponerlas en práctica. De esta experiencia surge el equipo de alumnado mediador (EM, en adelante), aquel alumnado que tras recibir la formación se siente más capacitado para desarrollarla de una manera formal (institucionalizada). La existencia de un EM requiere de una persona coordinadora formada previamente, con motivación para el cargo y con disponibilidad horaria.

En las reuniones del EAA y del EM, dirigidas por sus correspondientes coordinadores, se ponen en común las experiencias y se aprende de los errores conjuntamente. A medida que se gana seguridad en la aplicación de estas estrategias con conflictos entre el alumnado, se propone utilizarlas ante conflictos entre profesorado y entre profesorado y alumnado. La vivencia en primera persona de la utilidad de estas estrategias es un gran potencial para ir caminando hacia una actitud restaurativa en la comunidad educativa.

Se mantienen los **círculos de diálogo proactivos** en las reuniones periódicas del EAA y del EPA, introduciendo algún círculo de diálogo reactivo a partir del 2º trimestre. Son planificados y cofacilitados por el profesorado del EPA, turnándose en su facilitación.

En el 2º y 3º trimestre se comienzan a implementar en las tutorías los círculos de diálogo de forma no sistemática, recogiendo en el Plan de Acción Tutorial (PAT) y en el Plan de Convivencia (PC). Se diseñan previamente por los asistentes a la formación, quienes serán también sus facilitadores. Esta tarea la harán de dos en dos para darles mayor seguridad (cofacilitar). Tras la experiencia realizarán una coevaluación del proceso y el resultado del círculo para mejorar a través de la práctica.

El AA formado podrá cofacilitar círculos proactivos en clases de tutoría, aunque comenzará facilitando círculos en cursos inferiores al suyo pues al ser mayores que el alumnado al que va dirigido el círculo se sienten con más autoridad y el resultado es mejor (De Vicente, 2021). Siempre estarán acompañados por un docente del EPA y/o el tutor del aula si tiene la formación inicial, quienes participarán como uno más en la dinámica del círculo, sin hablar más que el resto del alumnado ni dar “discursos” educativos. Estos docentes también les supervisarán el diseño del círculo antes de su implementación y les ayudarán en la coevaluación.

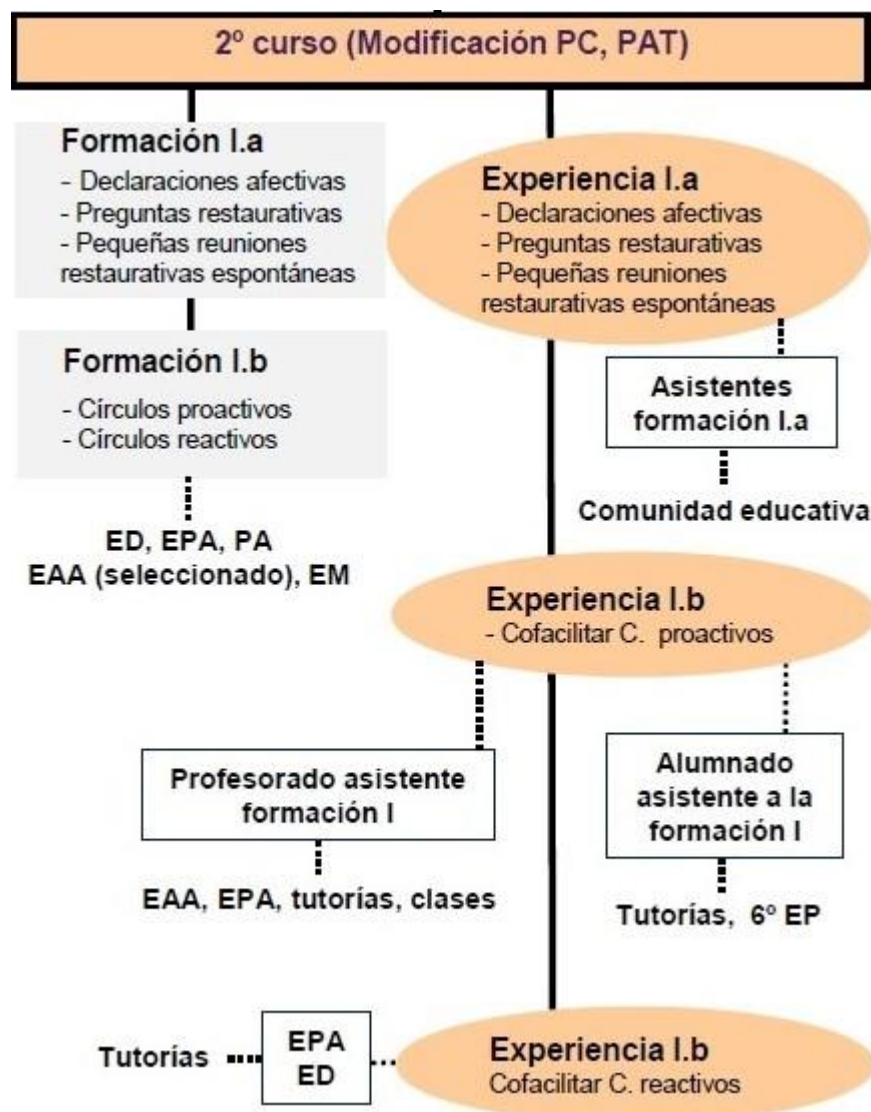
En el mes de mayo algún alumnado del EAA irá al centro de primaria adscrito a cofacilitar un círculo con cada una de las clases de 6º que se incorporarán al instituto, se seguirá la propuesta del círculo “Transición de Primaria a Secundaria para el alumnado” de De Vicente (2021). De esta manera el alumnado de 6º ya comienza a familiarizarse con la dinámica y el EAA se involucra en su acogida.

Los **círculos reactivos** solo se realizarán en las aulas en las que el alumnado haya experimentado previamente y con cierta asiduidad círculos proactivos y serán cofacilitados por docentes.

Se necesitan realizar cambios puntuales en el horario que permita la coincidencia de ese profesorado con horas de guardia o de libre disposición para poder entrar de dos en dos en el aula a implementar círculos.

Figura 8

Proyecto Comunidad Vinculada. Segundo curso



EAA: Equipo alumnado ayudante. **EPA:** Equipo profesorado ayudante. **ED:** Equipo directivo
PND: Personal no docente. **PA:** Profesorado de aula. **EM:** Equipo mediador. **C:** Círculos
□: Responsable de facilitar la estrategia.

Nota. Elaboración propia

6.1.3. Tercer curso

Una de las claves de la formación es que sea continua y en espiral, pues la movilidad del profesorado y los diferentes ritmos de interés hace necesario ofertar paralelamente una formación inicial (formación I) y otra de ampliación en todos los cursos (formación II). La estructura de este curso será la que quedará estable en el centro para cursos venideros.

Formación del EAA: mantiene la formación inicial de 10h en el mes de como en cursos anteriores, pero se le añade una formación suplementaria para los que formen parte del EM, quienes participarán, junto con los demás miembros de la comunidad educativa que lo deseen, en las jornadas de formación I.

Formación del profesorado: se establecerá en dos niveles, un primer nivel (formación I) para el profesorado profano en la materia, tanto tutores como profesorado de aula (PA en adelante); y un segundo nivel (formación II), para el profesorado que ya asistió a la formación I el curso anterior. Esta última formación se centrará en las reuniones restaurativas realizadas en casos de acoso escolar o otros tipos de violencia graves.

Formación para las familias y el personal no docente (PND en adelante): se les propone asistir a las jornadas de “formación I” para poder aplicarlas tanto en su ámbito doméstico como de forma colaborativa en el centro con un sistema que se tendría que concretar detalladamente con todos los agentes educativos.

Organización de centro: se recogerán las diferentes prácticas restaurativas en el Reglamento de Régimen Interno (RRI), Plan de Convivencia (PC), Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en el Plan de Acción Tutorial (PAT).

El equipo directivo proporcionará algún hueco en el horario del profesorado del EPA para hacer guardias de convivencia y poder desarrollar “preguntas restaurativas” y “pequeñas reuniones restaurativas espontáneas” ante conflictos de baja intensidad. Actualmente este trabajo recae en el jefe de estudios quien dedica un porcentaje elevado de su tiempo a resolver este tipo de cuestiones.

Las familias tendrán posibilidad de ir experimentándolas a lo largo del curso respondiendo a las “preguntas restaurativas” en las entrevistas individuales con el tutor o tutora, si este tiene la formación adecuada, y en las “pequeñas reuniones restaurativas”, siempre que se les solicite acompañar a sus hijos.

Se incluirán **círculos de diálogo** en las tutorías de forma sistemática, diseñados por los miembros del EPA en coordinación con el tutor/a del aula. Se incorporan círculos planificados por el propio EAA de cada clase, quienes ejercerán de cofacilitadores.

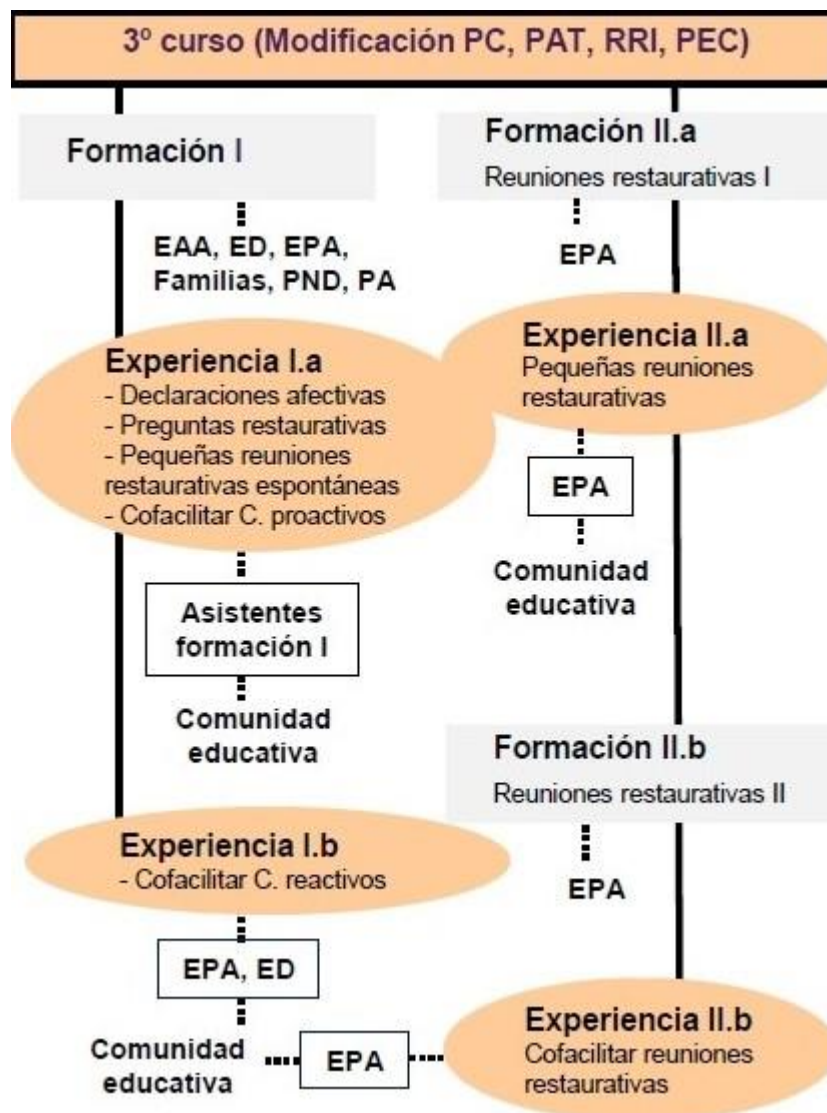
Se utilizarán los círculos diseñados por De Vicente (2021) para la 1ª sesión de acogida del alumnado el primer día de clase “Acogida al alumnado: cohesión de grupo”, así como el de la elaboración de las normas de clase en el mes de octubre “Elaboración de normas”.

Se introducen los círculos en las reuniones formales del profesorado, como las sesiones de evaluación, la sesión inicial de septiembre donde se recibe a todo el profesorado, algún consejo escolar y a otras menos formales, pero también abiertas al claustro, como los círculos exprés realizados en los recreos denominados “la pecera”.

A las familias se les introduce en la experiencia de los círculos en la reunión inicial de principio de curso “Acogida a las familias” siguiendo la propuesta de De Vicente (2021). Los representantes del consejo escolar participarán en algunos consejos escolares y comisiones de convivencia organizados con un círculo. El resto de las familias pueden participar en una sesión abierta el mes de mayo donde se las invita a contribuir en la elaboración del Plan de Convivencia (PC) a través de círculos de diálogo.

Figura 9

Proyecto Comunidad Vinculada. Tercer curso



EAA: Equipo alumnado ayudante. **EPA:** Equipo profesorado ayudante. **ED:** Equipo directivo
PND: Personal no docente. **PA:** Profesorado de aula. **EM:** Equipo mediador. **C:** Círculos
□ : Responsable de facilitar la estrategia.

Nota. Elaboración propia

El profesorado con un nivel de formación superior en prácticas restaurativas tanto teórico (formación I y II) como práctico (experiencia I y II.a) podrá realizar **reuniones restaurativas** en casos de acoso escolar u otros conflictos de especial gravedad, donde se convocará también a las familias afectadas, a algún amigo o amiga de las partes y a la tutora o tutor de los grupos. Que el ED sea partícipe de alguna de estas reuniones será clave para aumentar la motivación de cara a adquirir un modelo restaurativo en el centro. (De Vicente, 2021)

6.2. PLAN DE ACTUACIÓN DEL PRIMER AÑO

La característica principal del proyecto “Comunidad Vinculada” es que comienza a implementarse con la experiencia práctica de un grupo de profesorado y alumnado que participa en PR sencillas. El motor de arranque de esta experiencia, por lo tanto, parte de abajo a arriba, siendo un grupo de profesores quienes comienzan a ilusionarse con la implantación de un cambio de modelo educativo en su centro y buscan convencer al ED y al resto del claustro para que se abran a una forma más democrática, inclusiva y participativa de entender la educación.

La estrategia restaurativa escogida para comenzar el primer año es el **círculo de diálogo** por ser la más utilizada en el ámbito educativo (Lodi et al., 2022) y permitir la participación de un mayor número de personas. Como indica su nombre, los participantes se disponen formando un círculo.

Hay dos elementos distintivos:

- *Un objeto de la palabra* que se va pasando alrededor del círculo marcando los turnos de palabra, este objeto está pensado para favorecer la participación equitativa y la escucha activa.
- *Una persona facilitadora* que formula las preguntas o propone temas sobre los que se hablará

Cuando se realiza el primer círculo se deben explicar las normas del círculo, a medida que se van interiorizando esta parte se hace cada vez más breve o se omite. Siguiendo a Schmitz (2018) **las normas del círculo** son:

- Se presenta el objeto de la palabra. Solo puede hablar el que lo tiene en sus manos. Lo ideal es que sea de un tamaño suficiente para distinguirse bien y con un tacto agradable pues a veces manipularlo mientras se habla tranquiliza. El objeto empieza por una persona voluntaria quien, antes de expresar su idea, indica en qué dirección va a continuar el objeto para que el siguiente pueda ir preparando mentalmente su intervención. No se salta a nadie. Si alguien no quisiera hablar puede pasar el objeto al siguiente y luego se hace una segunda ronda para que hablen solo aquellos que no lo hicieron antes.

- Nos expresamos con respeto, en primera persona del singular, siguiendo los pasos de la comunicación no violenta.
- Se responde a la pregunta que hace la persona facilitadora sin entrar a valorar o responder los comentarios de otros.
- Todas las emociones y los puntos de vista son válidos.
- Lo que se dice en el círculo se queda en el círculo.

Schmitz (2018) describe el **papel de las personas facilitadoras** durante el proceso del círculo. Éstas deben de:

- *Dar ejemplo*: poniendo en práctica las habilidades que se pretenden conseguir en los participantes (escucha activa, respeto, empatía...).
- *Generar confianza*: creando un ambiente seguro, aceptando las diferentes posiciones e intereses y velando por el bienestar de cada persona del círculo.
- *Incitar a la participación*: con preguntas claras y abiertas que traten un solo aspecto a la vez y no induzcan las respuestas, que contribuyan a la reflexión y al aprendizaje, despierten interés y curiosidad, ayuden a tomar conciencia, asumir responsabilidades y a llegar a compromisos. El tono de voz empleado motiva a participar si es acogedor y entusiasta.
- *Mantener el enfoque*: definir con claridad el tema que se va a trabajar y los objetivos que se quieren lograr a través del círculo. Cuando la conversación se salga del tema programado, es necesario reconducirla, por ejemplo lanzando una pregunta o recordando con claridad y tacto el asunto que se está tratando.
- *Mantener la motivación*: Invitar y motivar a las personas que se involucran poco en el círculo (o que tienen la intención de dificultarlo) cultivando relaciones positivas con ellos, valorando sus cualidades y experiencias, descubriendo aspectos en común y solicitando su colaboración para el desarrollo del círculo.
- *Usar el objeto de la palabra* promoviendo la equidad en la participación.

Boqué (2023) añade:

- *Pedir permiso al grupo para empezar*: con una breve pregunta "¿os parece?", "¿está bien así?", "¿comenzamos?" porque el círculo pertenece a todos los participantes por igual, de este modo se enfatiza en la idea de compartir el poder y democratizar la comunidad.

De Vicente (2021) recuerda a la persona facilitadora:

- *Participar en el grupo como uno más*: los adultos tienden a hablar más que el alumnado por lo que es importante ser consciente de esta situación y participar respondiendo a la pregunta planteada sin dedicar más tiempo que los demás, ni "sermonear" o hablar desde una situación de superioridad moral.

Tras cada círculo de diálogo y en el plazo más corto posible, las personas que cofacilitan evalúan la experiencia conjuntamente siguiendo una plantilla que se centra en dos aspectos: el diseño de las preguntas del círculo y el papel de la persona facilitadora.

Tabla 1

Coevaluación de la función de facilitar círculos

Coevaluación de los facilitadores	
Diseño de las preguntas	
¿Las preguntas ayudaron a cumplir los objetivos?	
¿Qué preguntas facilitaron más la comunicación?	
Papel de la/s persona/s facilitadora/s	
¿Cómo ayudó a crear un buen clima en el círculo?	
¿En qué medida ha sido neutral, empático y ha evitado emitir juicios de valor?	
Valorar si sus intervenciones fueron las justas y necesarias para favorecer la participación	

Nota. Elaboración propia

El círculo tiene una secuencia marcada con pequeñas variaciones entre autores. Las **fases de los círculos** seguidas en este proyecto son las propuestas por Hopkins (2020):

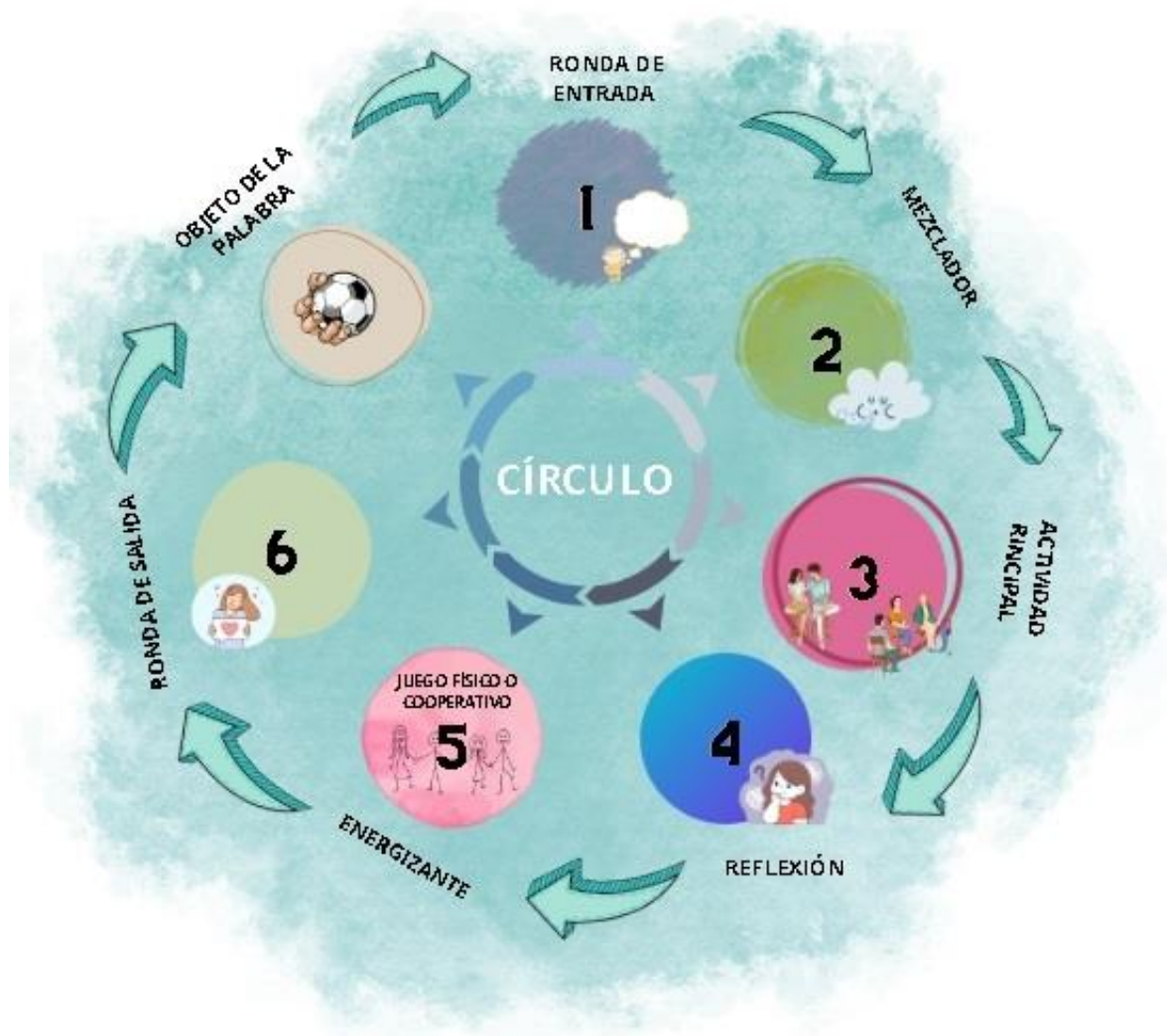
1. *Ronda de entrada*: consiste en responder a una pregunta fácil que ayude a conocernos y a distender el clima del aula, a romper el hielo. Como mi lugar favorito es... el helado que más me gusta es...
2. *Mezclador*: es un juego rápido que ayuda a mezclar al alumnado para que no se sienten siempre al lado de las mismas personas y romper posibles parejas o tríos más habladores. El profesor dispone de un listado de 50 juegos de este estilo. Por ejemplo "el viento sopla". Uno se pone en el medio del círculo y dice "el viento sopla para los que tienen sueño" y todos los que se sientan aludidos tienen que levantarse y cambiar de sitio. El del medio busca una silla libre rápidamente para sentarse y se repite el proceso hasta que la facilitadora decida.
3. *Actividad principal*: es la más importante del círculo y donde se trabajan las competencias socioemocionales, el diseño de estas preguntas son clave para conseguir los objetivos específicos de cada sesión.
4. *Reflexión*: se plantea una pregunta que ayude a reflexionar sobre lo que se ha hablado en la actividad principal.
5. *Juego energizante/cooperativo*: suelen ser sencillos y rápidos, que ayuden a relajar el clima y a acabar con una buena sensación.
6. *Ronda de salida o cierre*: es una ronda breve donde se dice una palabra que resuma la experiencia vivida en la sesión. Schmitz (2018) recomienda cerrar con una pregunta del tipo: "yo no quiero salir de este círculo sin decirles que...", "de este círculo me llevo...", "En este círculo, lo que me sorprendió es...", "en este círculo, aprendí que..."

Estas fases son flexibles, se harán todas o solo algunas dependiendo de los objetivos de la sesión, del tiempo disponible y de las características de los participantes. Las más

importantes son: la entrada, la actividad principal, la reflexión y el cierre (De Vicente, 2021).

Figura 10

Fases del círculo de diálogo



Nota. Adaptado de *Tiempo de círculo y reuniones en círculo. Manual Práctico* (p.13), por B. Hopkins (2020), Conselleria Educació, Universitat i Recerca. Direcció General Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa.

Para el **diseño previo del círculo** Schmitz (2018) recomienda varias cuestiones:

- Pensar bien las preguntas: tienen que ser abiertas, neutras y claras (de 3 a 7 máximo), estar ordenadas de forma lógica (de lo más fácil de responder y más superficial a lo más difícil e íntimo) y deben promover la reflexión y necesitar una respuesta.

- Decidir para cada pregunta si conviene que las respuestas sean secuenciales o no secuenciales: si las respuestas a una pregunta no son secuenciales se deja el objeto en el medio del círculo y quien quiera intervenir lo va a buscar, habla desde su sitio y al acabar lo devuelve al mismo lugar. Se suele utilizar cuando es más importante la reflexión sobre la pregunta que el resultado de la puesta en común.
- Introducir el círculo con una bienvenida creativa: se puede mostrar un vídeo muy corto, leer un breve artículo o una cita relacionada con el tema o la situación que se quiere trabajar.

6.2.1. Círculos de diálogo en el EAA:

El Equipo de Alumnado Ayudante a la convivencia (EAA), tras la formación inicial, se reúnen quincenalmente fuera del horario lectivo los martes al mediodía, aprovechando la jornada partida de ese día. Cuatro profesoras acompañan estos encuentros: la tutora de convivencia de cada nivel de la ESO y la coordinadora del EAA.

En el mes de enero se plantea el primer círculo de diálogo en una reunión del EAA, éste es diseñado y facilitado por la coordinadora del EAA y supervisado por el especialista en prácticas restaurativas Rafael Pérez de Lis.

Tras la experiencia se valora el resultado positivamente y se decide utilizar esta dinámica en otras reuniones del curso.

En las primeras sesiones los círculos son diseñados y facilitados por la coordinadora del EAA, pero, posteriormente, las tutoras de convivencia participan en el diseño y se animan a cofacilitar los círculos junto a la coordinadora.

Los objetivos de las reuniones del EAA son:

- Reconocer casos de maltrato entre iguales en sus clases.
- Potenciar el pensamiento creativo y las resolución alternativa y pacífica a los problemas detectados.
- Seguir y evaluar los casos trabajados.
- Desarrollar competencias socioemocionales.
- Aumentar el vínculo entre el AA y con el profesorado tutor de convivencia.

El desarrollo de *competencias socioemocionales* como practicar la equidad en la participación, la escucha activa, el respeto y la empatía es potenciado por la propia dinámica del círculo de diálogo. No se incluyen por lo tanto en los objetivos específicos de cada sesión al trabajarse de forma transversal en todas ellas, salvo cuando se trata explícitamente en un círculo, como es el caso de la empatía.

Tabla 2

Planificación de los círculos de diálogo en el EAA

Planificación del EAA			
Mes	Práctica restaurativa	Objetivos	Persona/s facilitadora/s
Enero	Círculo proactivo 1	- Desarrollar relaciones sanas y fuertes. - Aumentar el conocimiento entre los participantes.	Coordinadora
Febrero	Círculo proactivo 2	- Detectar los diferentes maltratos que hay en la clase. - Empatizar con las personas que sufren algún tipo de maltrato.	Coordinadora
Febrero	Círculo proactivo 3	- Desarrollar relaciones sanas y fuertes. - Proponer diferentes soluciones a los problemas de convivencia detectados.	Coordinadora
Marzo	Círculo proactivo 4	- Profundizar en la escucha empática. - Ganar seguridad y confianza en el EAA.	Coordinadora y Tutora de convivencia
Marzo	Círculo proactivo 5	- Experimentar un círculo proactivo para crear comunidad. - Asumir compromisos para mejorar el vínculo del EAA .	Coordinadora y Tutora de convivencia
Abril	Círculo proactivo 6	- Reconocer las aportaciones positivas y negativas de las redes sociales con respecto a la convivencia. - Detectar situaciones de maltrato por la red en el entorno próximo	Coordinadora y Tutora de convivencia
Mayo	Círculo proactivo 7	- Reconocer posibles sentimientos de las personas afectadas por los maltratos detectados. - Buscar solución a los problemas analizados.	Coordinadora y Tutora de convivencia
Junio	Círculo proactivo 8	- Aumentar la conciencia sobre su aprendizaje. - Evaluar la experiencia como EAA. - Valorar el círculo de diálogo como herramienta para la mejora de la convivencia.	Coordinadora y Tutora de convivencia

Nota. Elaboración propia

Tabla 3

Círculo de diálogo 1 del EAA

Círculo 1 (EAA)		
Objetivos - Desenvolver relaciones sanas y fuertes. - Aumentar el conocimiento entre los participantes.		Duración: 1h
Breve introducción Vamos a hacer un círculo que nos ayude a conocernos algo más y a entender qué necesita cada uno para encontrarse a gusto. ¿Os parece bien? Vídeo convivencia pacífica (3´24´´): https://youtu.be/j8jxT8Pu0Qg?feature=shared		
Normas del círculo		
Ronda de entrada	<i>Si pudieras tener un superpoder ¿Cuál elegirías y por qué?</i> Sustituimos el objeto de la palabra convencional por un ovillo de lana el cual se va lanzando a la persona que tengamos en frente. Quien tiene el ovillo habla mientras se enrosca un dedo con un trozo del hilo, de tal manera que al final queda una forma de “Tela de araña” ocupando el círculo. La persona facilitadora recuerda que estamos interconectados igual que esta red de lana y que lo que le pase a uno nos afecta a los demás. (Pujolàs, s.f.)	Respuesta secuencial
Mezclador	<i>¡Orden en el círculo!</i> : todos los participantes deben ordenarse en el círculo por su fecha de nacimiento, indicamos la silla donde se debe comenzar. Se repite el juego, pero esta vez hay que ordenarse alfabéticamente en función de los nombres de cada uno y no se puede hablar.	
Actividad principal	<i>¿Cuál fue la razón por la que decidí formar parte del EAA?</i>	Respuesta secuencial
	<i>¿Qué cualidad tengo que pueden ser buenas para influir positivamente en el clima de convivencia de mi clase?</i>	
	<i>Para sentirme bien en clase necesito que mis compañeras y compañeros...</i>	
Reflexión	<i>¿Qué compromiso personal quieres adquirir para contribuir a crear un buen clima en tu clase?</i>	Respuesta no secuencial
Juego cooperativo	<u>Abrazo de colores</u> (Boqué, 2023): Nos numeramos del 1 al 3, el 1 será el color amarillo, el 2 el rojo y el 3 el azul. Si decimos “¡rojo!” los que tengan el nº 1 van al centro para un abrazo en grupo, igual con el resto de colores. Complicamos el juego anunciando más posibilidades cromáticas “¡verde!”, los 1 y 3 se abrazan en el centro, “¡naranja!” el 1 y 2, “¡marrón!” el 2 y 3. Cuando decimos “¡arco iris!” todo el mundo se abraza.	
Cierre	<i>Lo que me llevo de este círculo es que...</i>	Respuesta secuencial

Nota. Elaboración propia

Tabla 4

Círculo de diálogo 2 del EAA

Círculo 2 (EAA)		
Objetivos • Detectar los diferentes maltratos que hay en la clase. • Empatizar con las personas que sufren algún tipo de maltrato.		Duración: 1h
Breve introducción En este círculo vamos a conocer los diferentes tipos de maltrato y detectar aquellos que se dan en nuestras clases. ¿Comenzamos?		
Recordar las normas del círculo		
Ronda de entrada	<i>¿Qué curso fue el que más me gustó y por qué?</i>	Respuesta secuencial
Mezclador	El camarero: un participante queda de pie para hacer de camarero. Cada jugador debe pensar en una comida o bebida, té, tostadas, leche, helados, etc. El camarero recorre el círculo preguntándole a quien la profesora señale qué quiere tomar y después sale de la clase. Los señalados cambian rápidamente de silla. Al volver el camarero debe dar a cada uno lo que ha pedido. Si se equivoca se sienta y le toca a otro intentarlo.	
Actividad principal	Visualizar una parte del vídeo “El acoso escolar contado por estudiantes” (hasta el minuto 1:31): https://www.youtube.com/watch?v=mDF0KQ1Gaqs&authuser=1 <i>¿Qué tipos de exclusiones sociales veis a vuestro alrededor?</i>	Respuesta no secuencial
	Visualizar desde 1:35 hasta 2:12 <i>¿Qué tipo de agresiones verbales veis a vuestro alrededor?</i>	
	Visualizar desde 2:12 hasta 3:20 <i>¿Qué tipos de agresiones físicas directas e indirectas veis a vuestro alrededor?</i>	
	Visualizar desde 3:20 hasta el final (6´30´´) <i>¿Qué tipos de agresiones sexuales veis a vuestro alrededor?</i>	
Reflexión	<i>¿Qué te ha llamado más la atención de lo que has dicho u oído en el círculo?</i>	Respuesta secuencial
Juego cooperativo	Enredo: De pie y cogidos de la mano tenéis que enredaros y desenredaros en silencio absoluto, sin emitir ningún tipo de sonido. ¿En cuánto tiempo lo conseguís?	
Cierre	<i>Con este círculo he aprendido que...</i>	Respuesta secuencial

Nota. Elaboración propia

Tabla 5

Círculo de diálogo 3 del EAA

Círculo 3 (EAA)		
Objetivos - Desenvolver relaciones sanas y fuertes. - Proponer diferentes soluciones a problemas de convivencia detectados.		Duración: 1h
Breve introducción Hoy vamos a poner nuestros cerebros a funcionar para proponer diferentes soluciones a los problemas detectados por vosotros en una sesión anterior. ¿Qué os parece? ¿Vamos adelante?		
Recordar las normas del círculo		
Entrada	¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?	Respuesta secuencial
Mezclador	<u>El viento sopla</u> : Una persona queda en el medio del círculo y se retira su silla. Dice “el viento sopla para los que...” y añade una característica que puedan tener algunos miembros del grupo “...una prenda azul”, “...estén cansados”, etc. Quienes tiene esas características se levantan y cambian de sitio. La persona del medio aprovecha para sentarse. La dinámica se repite con el del medio.	
Actividad principal	Lectura de los problemas detectados por ellos. Vease Anexo C. ¿Qué problema te preocupa más de los planteados y por qué? 1º <u>Tiempo individual</u> (2 minutos): reflexionan y anotan ideas	Respuesta secuencial
	¿Qué ideas se te ocurren para mejorar los problemas de convivencia detectados en tu clase desde tu papel de AA? 1º <u>Tiempo individual</u> (2 minutos): reflexionan y anotan sus ideas. 2º <u>Tiempo de grupo</u> (8 minutos): grupos de AA de la misma clase, ponen en común lo trabajado individualmente. Cada grupo con su tutora de convivencia del nivel. 3º <u>Tiempo de círculo</u> : escogen un portavoz. Premisa: no se añade lo que ya se ha dicho.	Respuesta secuencial por los portavoces
	¿Qué necesitas para poder llevar adelante alguna de estas propuestas?	Respuesta no secuencial
Reflexión	Tras participar de este círculo me comprometo a...	Respuesta no secuencial
Juego físico cooperativo	<u>Los aros</u> : De pie y cogidos de la mano forman un círculo cerrado. 2 aros, uno en cada brazo de un participante. Tienen que conseguir pasar los aros por todo el círculo en sentidos opuestos, hasta que vuelvan al lugar de partida. La única premisa es que no se puede romper el círculo (separar las manos).	
Cierre	¿Con qué sensación te vas?	Respuesta secuencial

Nota. Elaboración propia

Tabla 6

Círculo de diálogo 4 del EAA

Círculo 4 (EAA)			
Objetivos • Profundizar en la escucha empática. • Ganar seguridad y confianza en el EAA.			Duración: 1h
Breve introducción Recordamos que formamos el círculo para ganar confianza y seguridad a medida que nos vamos abriendo a los demás. Comentamos que una parte importante de sentirse bien es saber que la gente te comprende ¿no es así? Hoy vamos a conocernos un poco más. ¿Os parece bien?			
Entrada	<i>Hoy me siento...porque...</i> Repartimos un mapa de las emociones a cada uno para que puedan encontrar la palabra que mejor expresa como están.		Respuesta secuencial
Mezclador	<u>El camarero</u>		
Actividad principal	<i>¿Alguien sabe qué es la empatía?</i>		Respuesta no secuencial
	<i>Noto que alguien se interesa por mí y me comprende cuando...</i> Comienza la facilitadora para orientar la respuesta “me mira a los ojos” y pasa el objeto de la palabra.		Respuesta secuencial
	Vídeo Simpatía Vs Empatía (2´46´´): https://youtu.be/U8pRaj22MI?feature=shared Se explica la diferencia brevemente:		Respuesta secuencial por los portavoces
	<i>Simpatía:</i> escucho y me gusta lo que oigo, coincido contigo. <i>Antipatía:</i> te escucho y no me gusta lo que dices, no pienso igual <i>Empatía:</i> te escucho y no te juzgo		
	<i>Simpatía:</i> escucho para encontrar algo que decirte y que dejes de preocuparte. <i>Antipatía:</i> no te doy la razón, estás totalmente equivocada <i>Empatía:</i> te escucho y pongo el foco en tus sentimientos		
	<i>Simpatía:</i> Te digo lo que pienso, te explico por qué me siento igual. <i>Antipatía:</i> Te digo lo que pienso, te explico por qué no comparto tus sentimientos. <i>Empatía:</i> Te presto toda mi atención, estoy aquí para escucharte.		
	1º) <u>Tiempo de organización</u> (1 minuto): grupos de 3 con las personas más próximas. Se reparten unas historietas a cada grupo con tres finales distintos que representan la empatía, antipatía y simpatía. Se trata de decidir cuál es cuál y por qué.		
SIMPATÍA ANTIPATÍA EMPATÍA			

	- ¡Odio ese profe! ¡Otra vez me ha cateado! ¡No hay derecho!		
	- ¡Que mala suerte! Si quieres te paso mis apuntes	- ¡Pues haber estudiado más en lugar de salir por ahí!	- Veo que estás enojada con el profe por tu suspenso
	- Sin ni siquiera preguntarme mis padres han decidido que nos vamos a vivir a Luxemburgo ¡Y yo no quiero ir!		
	- Pobrecito, se me saltan las lágrimas de pena, no puedo creer que ya no nos vayamos a ver más	Te quejas por todo, seguro que tus padres lo hacen por ti, para que tengas un futuro mejor	Entiendo cómo te sientes, al menos te habría gustado hablarlo antes ¿verdad?
	- Mi gatito no volvió a casa anoche y me temo lo peor		
	- No te preocupes Juan, ya verás como vuelve	- ¿Por un simple animalejo te pones así? ¡Pues no es para tanto!	- Entiendo cómo te sientes Juan
	2º) <u>Tiempo individual</u> (2 minutos): reflexionan y anotan ideas 3º) <u>Tiempo de grupo</u> (5 minutos): poner ejemplos reales y encontrar una respuesta para cada caso desde la empatía. 3º) <u>Tiempo de círculo</u>: escoger un portavoz. Ante los ejemplos propuestos por vosotros ¿Cómo respondes con empatía?		
Reflexión	Cuando alguien me hable me comprometo a...		Respuesta secuencial
Juego físico cooperativo	Elefante-Palmera: hacer figuras en grupos de tres. Primero se explican las figuras con un ejemplo práctico. Para representar al elefante la persona del medio plasma la trompa con el brazo y las personas de al lado, abriendo ambos brazos, figuran las orejas. Para la palmera la persona del medio levanta los brazos hacia arriba simulando el tronco, las de al lado se pegan al tronco y, abriendo ambos brazos, también son ramas. Todos de pie en círculo, la facilitadora se pone en el medio, señala a una persona y dice una figura: elefante o palmera, quien se equivoca en su parte de la figura o va lento tiene que ir al medio y señalar a otra persona.		
Cierre	Hoy lo que me llevo del círculo es...		Respuesta secuencial

Nota. Adaptado de Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de los conflictos. 20 Círculos de la palabra y una Asamblea en el aula (p.69-71), por M. Boqué, 2023, Narcea.

Tabla 7

Círculo de diálogo 5 del EAA

Círculo 5 (EAA)		
Objetivos • Experimentar un círculo proactivo para crear comunidad. • Asumir compromisos para mejorar el vínculo del EAA.		Duración: 1h
Breve introducción En este círculo vamos a descubrir los puntos fuertes del EAA y lo que podemos mejorar para ser cada vez más equipo. ¿Lo veis bien? Vídeo “El valor de aprender a convivir” (2’27’’): https://youtu.be/zWts3pT52g0?feature=shared		
Entrada	¿Cómo decía tu familia que eras de bebé?	Respuesta secuencial
Mezclador	<u>Casa revuelta</u> : Grupos de tres de pie formando una casa con el cuerpo de tal manera que dos estén cogiéndose de las manos (pared derecha y pared izquierda) y otro en el medio de los dos, por dentro de sus brazos (inquilino). Una o dos personas quedan fuera por lo que deben decir en voz alta “¡que se mueva...!” “...pared derecha!”, “...pared izquierda!”, “...inquilino!”, “¡las paredes!” quienes tienen que ir a otra casa. Cuando digan “¡casa revuelta!” todos tienen que soltarse e ir a formar otra casa con nuevas personas. Los que están en el medio buscan casa para que quede otra persona ocupando su lugar.	
Actividad principal	¿Que funciona bien en cuanto a la convivencia en este grupo? 1º) <u>Tiempo individual</u> (2 minutos): reflexionan y anotan ideas 2º) <u>Tiempo de grupo</u> (5 minutos): puesta en común en grupos de tres con las personas más próximas físicamente. 3º) <u>Tiempo de círculo</u> : escogen un portavoz.	Respuesta secuencial por los portavoces
	¿Qué vas a hacer para que la convivencia de este grupo mejore?	Respuesta secuencial
Reflexión	¿Cómo podría ayudar a la convivencia realizar este círculo en vuestras tutorías?	Respuesta no secuencial
Juego físico cooperativo	<u>Sentarse y levantarse</u> : por parejas deben sentarse en el suelo espalda contra espalda y con los codos entrelazados, en esta posición tienen que levantarse y volverse a sentar. Luego hacen lo mismo en grupos de 4, y van ampliando hasta que todo el grupo lo intenta a la vez.	
Cierre	Valorar del 1 al 10 el círculo de hoy, siendo el 1 “teníamos las neuronas dormidas y no me ha aportado nada” y el 10 “nuestros cerebros estaban al máximo rendimiento y me ha aportado mucho”, y añadir una palabra o un gesto de despedida.	Respuesta secuencial

Nota. Adaptado de *Convivencia restaurativa. Aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros* (p.162-164), por J. De Vicente, 2021, Ediciones SM.

Tabla 8

Círculo de diálogo 6 del EAA

Círculo 6 (EAA)		
Objetivos - Reconocer las aportaciones positivas y negativas de las redes sociales con respecto a la convivencia. - Detectar situaciones de maltrato por la red en el entorno próximo.		Duración: 1h
Breve introducción Hoy analizaremos las ventajas que nos ofrece la tecnología para mejorar la convivencia en nuestra clase, pero también los problemas que suponen. ¿Vamos allá?		
Entrada	<i>Si fueses una científica o científico ¿cuál sería tu gran descubrimiento?</i>	Respuesta secuencial
Mezclador	El viento sopla	
Actividad principal	<i>¿Cómo ayudan las redes sociales a mejorar el clima de convivencia de tu clase?</i>	Respuesta secuencial
	Vídeo “Ciberbullying/Ciberacoso – El caso de Joe” (6’30’’): https://youtube.com/watch?v=d2OjYdupLKI&feature=shared	
	<i>¿Cómo las redes sociales fomentan el maltrato entre los miembros de tu clase?</i> 1º) Tiempo individual (3 minutos): reflexionan y anotan ideas.	Respuesta secuencial
Reflexión	<i>Tras lo dicho y oído en el círculo me comprometo a...</i>	Respuesta secuencial
Juego físico cooperativo	Las sillas musicales cooperativas: se colocan las sillas formando un círculo y mirando para afuera. Cuando la música suena la gente camina alrededor de las sillas por fuera del círculo y en cuanto se apaga tienen que conseguir estar todos encima de ellas, nadie puede tocar el suelo. Cada vez se van quitando más sillas. ¿En cuantas sillas sois capaces de subiros todo el grupo? (Ver imagen Anexo D)	
Cierre	<i>Valorar del 1 al 10 el círculo de hoy, siendo el 1 “teníamos las neuronas dormidas y no me ha aportado nada” y el 10 “nuestros cerebros estaban al máximo rendimiento, me ha aportado mucho”, y añadir una palabra o un gesto de despedida</i>	Respuesta secuencial

Nota. Elaboración propia

Tabla 9

Círculo de diálogo 7 del EAA

Círculo 7 (EAA)		
Objetivos - Reconocer posibles sentimientos de las personas afectadas por los malos tratos detectados. - Buscar solución a los problemas analizados.		Duración: 1h
Breve introducción Hoy nos vamos a centrar en encontrar respuestas a los casos planteados por vosotros en sesiones anteriores, para, entre todos, mejorar la convivencia en nuestras clases y en el instituto. Muchas cabezas piensan más que una ¡vamos a demostrarlo! ¿Os parece?		
Entrada	<i>¿Cuál fue el regalo que te hicieron que menos te gustó o el que más te desconcertó?</i>	Respuesta secuencial
Mezclador	¡Orden en el círculo!	
Actividad principal	<i>¿Cuál es la emoción de los principales afectados en cada caso y qué posibles respuestas tenemos ante este maltrato?</i> Estrategia cooperativa 1-2-4 (Pujolás, s.f.) 1º <u>Tiempo de organización</u> (1 minuto): grupos de 4 con los que tienen al lado. Se reparte un mapa de emociones y dos problemas de convivencia a cada grupo, sacados de casos reales propuestos por ellos en sesiones anteriores. Recogidos en el Anexo E. 2º <u>Tiempo individual</u> (3 minutos por problema): un miembro del grupo lee cada caso, reflexionan y anotan sus ideas. 3º <u>Tiempo de parejas</u> (3 minutos): puesta en común en parejas. 4º <u>Tiempo de grupo</u> (3 minutos): Las emociones se recogen todas, las posibles soluciones se analizan y seleccionan. 4º <u>Tiempo de círculo</u> : escogen un portavoz para cada problema que analizaron. Premisa: no añadimos lo que se haya dicho previamente por otro portavoz, solo aportamos elementos nuevos.	Respuesta secuencial por los portavoces
Reflexión	<i>Tras lo dicho y oído en el círculo me comprometo a...</i>	Respuesta secuencial
Juego físico cooperativo	<u>Guerra de bolas</u> : Repartimos un papel por persona, deben escribir algo que sea cierto sobre si mismos sin poner el nombre. Se forman bolas con los papeles y nos los lanzamos, después de varios lanzamientos recogemos una y la leemos en silencio. Si se ve oportuno se lee en voz alta, pero no es necesario. Fuera del círculo habrá tiempo para investigar quien escribió el mensaje. (Boqué, 2023)	
Cierre	<i>Valorar del 1 al 10 la sesión de hoy y decir en una palabra o frase qué te llevas del círculo</i>	Respuesta secuencial

Nota. Elaboración propia

Tabla 10

Círculo de diálogo 8 del EAA

Círculo 8 (EAA)		
Objetivos • Aumentar la conciencia sobre su aprendizaje. • Evaluar la experiencia como EAA. • Valorar el círculo de diálogo como herramienta para mejorar la convivencia.		Duración: 1h
Breve introducción Hoy vamos a valorar la experiencia de haber formado parte del EAA. Para ponerla en común de una forma más visual os hemos solicitado traer vuestros dispositivos móviles o usar los ordenadores disponibles en este espacio. ¿Os parece bien? ¿Comenzamos?		
Entrada	<i>Si tu estado de ánimo fuera un color serías...</i>	Respuesta secuencial
Mezclador	<u>La casa revuelta</u>	
Actividad principal	¿Qué sensaciones tienes de tu trabajo como AA/tutora de convivencia?	Respuesta secuencial
	¿Qué destacas de los círculos de diálogo realizados en las reuniones del EAA?	
	1º) <u>Tiempo de organización</u> (1 minuto): indicarles dónde se encuentra el enlace para acceder al Padlet y cómo hacer sus aportaciones.	
	1º) <u>Tiempo individual</u> (3 minutos): escribir en el Padlet.	
	¿De qué te ha servido la experiencia de haber formado parte del EAA este curso?	
	2º) <u>Tiempo individual</u> (3 minutos): escribir en el Padlet.	
	¿Qué te ha resultado más difícil?	
	1º) <u>Tiempo individual</u> (3 minutos): escribir en el Padlet.	
	¿Qué necesitas para aprender más? ¿Y para que el EAA funcione mejor?	
	1º) <u>Tiempo individual</u> (3 minutos): escribir en el Padlet.	
Reflexión	<i>A raíz de la experiencia vivida este curso me comprometo a...</i>	Respuesta secuencial
Juego	Repetir el juego que más les ha gustado de los realizados este curso.	
Cierre	¿Qué te llevas de este círculo? *Para consultar el resultado de la valoración ver Anexo F	Respuesta secuencial

Nota. Adaptado de Convivencia restaurativa. Aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros (p.173), por J. De Vicente, 2021, Ediciones SM.

6.2.2. Círculos de diálogo en el EPA

El proyecto comienza a desarrollarse en el mes de noviembre con un círculo de diálogo proactivo en la reunión del EPA.

Este círculo inicial es diseñado y facilitado por la autora del presente trabajo y supervisado por el especialista en prácticas restaurativas, Rafael Pérez de Lis. A partir de esta experiencia se reflexiona con los miembros del EPA sobre su aplicación en las siguientes reuniones y se decide grupalmente utilizar esta metodología para el resto del curso. A partir de este momento se plantean círculos en todas las reuniones del EPA.

En las primeras sesiones los círculos son diseñados y facilitados por la coordinadora, pero, posteriormente, se invita al resto del profesorado a diseñar y cofacilitar los círculos con ella.

Los objetivos de las reuniones del EPA son:

- Detectar problema de convivencia en el instituto.
- Potenciar el pensamiento creativo y la resolución alternativa de los problemas detectados.
- Desarrollar competencias socioemocionales en el profesorado.
- Practicar estrategias restaurativas para aplicar posteriormente con el alumnado.
- Aumentar el vínculo entre los integrantes del EPA.
- Potenciar el bienestar docente.

Tabla 11

Planificación de los círculos de diálogo en el EPA

Planificación del EPA			
Mes	Práctica restaurativa	Objetivos	Persona/s facilitadora/s
Noviembre	Círculo proactivo 1	- Desarrollar relaciones sanas y fuertes. - Compartir expectativas sobre el EPA.	Coordinadora
Diciembre	Círculo proactivo 2	- Desarrollar relaciones sanas y fuertes. - Aumentar el conocimiento entre los participantes expresando sentimientos, gustos y cualidades sobre la profesión docente.	Coordinadora
Enero	Círculo proactivo 3	- Practicar dinámicas para trabajar la empatía. - Aumentar el vocabulario de sentimientos y necesidades propio y del alumnado.	Coordinadora y profesora
Febrero	Círculo concéntrico: "Pecera" 1	- Escuchar problemas profesionales de algún integrante del grupo. - Proponer soluciones a los problemas descritos.	Coordinadora

Marzo	Círculo proactivo 4	- Aprovechar la inteligencia colectiva del grupo. - Analizar el centro educativo destacando sus puntos fuertes y débiles.	Coordinadora y profesora
Abril	Círculo concéntrico: "Pecera" 2	- Escuchar problemas profesionales de algún integrante del grupo. - Proponer soluciones a los problemas descritos.	Coordinadora
Mayo	Sensibilización en círculo	- Conocer las principales diferencias entre el modelo punitivo y el restaurativo.	Experto externo
Mayo	Círculo proactivo 5	- Evaluar el trabajo del EPA y la jornada de sensibilización. - Recoger conclusiones y propuestas de mejora.	Coordinadora y profesor

Nota. Elaboración propia

Tabla 12

Círculo de diálogo 1 del EPA

Círculo proactivo 1 (EPA)		
Objetivos • Desarrollar relaciones sanas y fuertes. • Compartir expectativas sobre el EPA.		Duración:1h
Breve introducción Vamos a experimentar una estrategia restaurativa llamada círculo de diálogo para ver si nos puede servir como dinámica a seguir en nuestras reuniones y si le vemos aplicabilidad en el aula. La facilitadora va a ir explicando las diferentes fases a medida que se vaya avanzando. Se deja proyectada una imagen de las fases del círculo sacada de Hopkins (2020)		
Normas del círculo		
Entrada	¿Si tuvieras un superpoder cuál sería?	Respuesta secuencial
Mezclador	<u>El viento sopla</u>	
Actividad principal	¿Por qué decidiste formar parte del EPA?	Respuesta secuencial
	¿Cómo te sientes en este comienzo de curso?	
Reflexión	Este curso me gustaría que...	Respuesta secuencial
Cierre	Lo que me llevo de este círculo es...	Respuesta secuencial

Nota. Elaboración propia

Tabla 13

Círculo de diálogo 2 del EPA

Círculo proactivo 2 (EPA)		
Objetivos - Desarrollar relaciones sanas y fuertes. - Aumentar el conocimiento entre los participantes expresando sentimientos, gustos y cualidades sobre la profesión docente.		Duración: 2h
Breve introducción Vamos a realizar un círculo para conocernos mejor. Vídeo introductorio “¿Qué son las prácticas restaurativas?” (1’51’’): https://youtu.be/-H-Sn7mMNkl?feature=shared		
Recordar las normas del círculo		
Entrada	¿Qué tipo de estudiante eras cuando estabas en el instituto?	Respuesta secuencial
Mezclador	El camarero	
Actividad principal	¿Qué cualidades tenía el profesor o profesora que más te influyó en tu etapa de estudiante? ¿Qué le hacía especial? 1º) <u>Tiempo individual</u> (2 minutos): reflexionan y anotan ideas	Respuesta secuencial
	¿Qué sentimientos hacía resurgir en ti?	Respuesta no secuencial
	¿Qué profesor te gustaría ser?	
	¿Qué necesitas para poder ser el profesor que te gustaría ser?	Respuesta secuencial
Reflexión	¿Qué te llevas de este círculo?	Respuesta secuencial
Cierre	En este círculo lo que me ha sorprendido ha sido...	Respuesta secuencial

Nota. Elaboración propia

Tabla 14

Círculo de diálogo 3 del EPA

Círculo proactivo 3 (EPA)	
Objetivos - Practicar dinámicas para trabajar la empatía. - Aumentar el vocabulario de sentimientos y necesidades propio y del alumnado.	Duración: 2h

Breve introducción

En esta sesión vamos a utilizar las barajas CNV “Konekta con cartas” para trabajar los sentimientos y saber identificar las necesidades a través del juego. A ver si lo vemos útil para llevar al aula con el alumnado. ¿Os parece bien?

Para introducir el tema vamos a proyectar la canción de Fito y los Fitipaldis “La casa por el tejado” con la letra (se congela la imagen en “No ves que por dentro estoy en ruinas” y se deja ahí de fondo)

Entrada	¿Cómo me encuentro ahora mismo?	Respuesta secuencial
Actividad principal	Con la baraja de los sentimientos: 1º) Una persona voluntaria para comenzar jugando (J) toma la carta de la baraja sin mirarla y la enseña al grupo. El resto dice “<i>Me podría sentir así si...</i>” y nombra una circunstancia en la que probablemente experimentaría ese sentimiento. J tiene que adivinar el sentimiento. 2º) ¿<i>Qué sentimiento puede tener?</i> J coge una carta de la baraja de sentimientos y, sin revelársela al grupo, les dice una circunstancia en la que podría sentirse así. El resto tiene que intentar adivinar el sentimiento.	Respuesta no secuencial
	Con la baraja de las necesidades: 1º) <i>Tengo esa necesidad cuando...</i> J coge una carta sin mirarla y la enseña al resto del grupo. El resto describe situaciones en las que esa necesidad podría estar activa (sin usar la palabra en sí). 2º) ¿<i>Qué necesidad puede tener?</i> J saca una carta, es la única persona que la ve. La describe al grupo de todas las maneras que se le ocurra sin usar la palabra “consigo cubrir esta necesidad cuando...”. El resto tiene que adivinar la necesidad.	
	Con las barajas de sentimientos, nos ponemos en el lugar del alumnado: 1º) <u>Tiempo de organización</u> (1 minuto): se leen en alto los casos de maltrato detectados por el AA y se dejan en la mitad del círculo, cada caso en un papel diferente. Quien quiera comenzar (J) coge uno de ellos y vuelve a su lugar. Se reparten las cartas de sentimientos y necesidades equitativamente entre todos menos a J. 2º) J lee el problema, explica por qué lo escogió y se pone en el lugar de la persona afectada. 3º) El resto, respetando el turno, coloca delante de J la carta con el sentimiento que cree que está viviendo (2 o 3 rondas). Para expresar con respeto los posibles sentimientos del otro utilizamos: <i>Me da la impresión de que estás sintiendo... Me pregunto si te sientes... Me imagino que debes de sentir...</i> Luego J escoge las cartas que coincidan con sus emociones y explica el motivo de su elección.	Respuesta secuencial

	Con las barajas de necesidades, nos ponemos en el lugar del alumnado: Se repite lo mismo que en la dinámica anterior. Para expresar con respeto las posibles necesidades de otros utilizamos una pregunta: <i>¿Estabas deseando tener...? ¿Podrías estar necesitando...?</i> <i>¿Es... lo que estás buscando? ¿Tal vez tu necesidad era...?</i>	
Reflexión	<i>¿Qué utilidad le veo a esta herramienta para trabajar con el alumnado?</i>	Respuesta secuencial
Cierre	<i>De este círculo destaco...</i>	Respuesta secuencial

Nota. Adaptado de Grok the World, por C. King y Jean Morrison, 2024.[<http://www.grokttheworld-com>]

Tabla 15

Círculo de diálogo reactivo del EPA

Círculo concéntrico “Pecera” (EPA)	
Objetivos • Escuchar problemas profesionales de dos personas del grupo . • Proponer soluciones a los problemas descritos.	Duración: 25 minutos
Breve introducción El círculo que vamos a experimentar hoy se llama “La pecera”. Sirve para resolver restaurativamente problemas a los que se enfrenta una persona en particular. Premisa: el problema no puede ser relacionado con una o más personas del círculo. Tiene sentido cuando el grupo es numeroso (mayor de 12 personas). Se forman 2 círculos concéntricos con las sillas mirando hacia dentro. La persona que va a exponer el problema se sienta en el círculo interior. Tiene unas fases muy marcadas con unos tiempos muy estrictos, pues está pensado para realizar con el profesorado en un recreo “18-23 minutos”	
Normas de la pecera • Escucha activa y confidencialidad. • Intervenciones breves sin críticas ni juicios. • El círculo interno (activo) se ocupa con voluntarios, el círculo exterior (observadores) con el resto y el facilitador. • Los observadores solo pueden intervenir cuando el facilitador lo indique y lo harán sentándose en la silla vacía del círculo interno, cuando acabe su pregunta o propuesta vuelve a su sitio. • El facilitador centrará las intervenciones y marcará los tiempos de cada fase. • Evitar comentar experiencias similares, “no es el momento de hablar de tu libro”.	

Exposición (5 minutos)	La persona que va a contar un problema personal/profesional tiene que traerlo preparado, a ser posible escrito, para decir los aspectos importantes en el tiempo estipulado.
Aclaraciones (5 minutos)	Los del círculo interno le hacen preguntas para aclarar el hecho. En el caso de que no hubiera preguntas o aclaraciones suficientes y quedara tiempo, se puede invitar a que algún observador formule sus preguntas. Premisa: preguntas breves, precisas y concretas (sin ningún sentido de crítica o juicio).
Sugerencias (5 minutos)	Quien expone el problema no interrumpe, solo escucha y toma anotaciones de todas las propuestas-sugerencias de soluciones indicadas, primero por las personas del círculo de dentro y después por los observadores ocupando la silla vacía. Premisa: las propuestas deben ser breves, concretas y constructivas. No es necesario repetir la misma sugerencia dos veces.
Retroalimentación (2 minutos)	La persona protagonista del problema menciona una o dos propuestas que intentará hacer (no argumenta su razón). Si desea tener más información puede acercarse a la persona que hizo la propuesta en otro momento. Agradece a los asistentes su participación en la pecera.
En la misma sesión se repite la pecera con otra persona que se prestó voluntaria días antes.	
Duración: 25 minutos	

Nota. Adaptado de *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo* (p.78-80), por J. Schmitz, 2018, Progettomondo.

[<https://restaurativa.org/publica/practicas-restaurativas-para-la-prevencion-y-gestion-de-conflictos-jean-schmitz/>]

Tabla 16

Círculo de diálogo 4 del EPA

Círculo proactivo 4 (EPA)		
Objetivos - Aprovechar la inteligencia colectiva del grupo. - Analizar el centro educativo destacando sus puntos fuertes y débiles.		Duración: 2h
Breve introducción Hoy vamos a analizar nuestro centro educativo, sus puntos fuertes y aquello que podría mejorar. ¿Os parece bien?		
Entrada	El ministro de educación acaba de aprobar un plan experimental para que un grupo de profesores del país dispongan de un año sabático. Resulta que jese grupo somos nosotros! <i>¿Qué harías a lo largo de un año sin asistir al instituto con los gastos pagos?</i>	Respuesta secuencial

Actividad principal	1º) <u>Tiempo de organización</u>: Cada dos personas, una pone la silla dentro del círculo quedando ambas enfrentadas, formando así 2 círculos concéntricos. Se proyecta un temporalizador con alarma para marcar los tiempos de cada fase. 2º) <u>Tiempo individual</u> (2 minutos): reflexión y anotación de ideas. 3º) <u>Tiempo en parejas</u> (2 minutos): cada persona habla 1 minuto, la otra escucha sin intervenir. 4º) <u>Tiempo con otra pareja</u> (2 minutos): para hacer el cambio de pareja solo se mueven los del círculo exterior, siempre en la misma dirección. 5º) <u>Tiempo de círculo</u>: se aporta solo lo que no se haya dicho. <i>¿Si viniera una persona de fuera a ver cómo funciona nuestro centro educativo qué alabaría?</i> Puntos fuertes	Respuesta secuencial por los del círculo interior
	Misma estructura y pasos de la pregunta anterior. Si viniera una persona de fuera a nuestro centro educativo y se pudiera meter en todos los rincones viendo nuestro día a día <i>¿Qué cambios nos invitaría a hacer para mejorar?</i> Puntos débiles. <u>Tiempo de círculo</u>: se aporta solo lo que no se haya dicho	Respuesta secuencial por los del círculo exterior
Reflexión	<i>¿Que he descubierto en este círculo?</i>	Respuesta secuencial
Cierre	<i>Valorar del 1 al 10 el círculo de hoy, siendo el 1 “teníamos las neuronas dormidas y no me ha aportado nada” y el 10 “nuestros cerebros estaban al máximo rendimiento”, y añadir una palabra que resuma la experiencia de este círculo.</i>	Respuesta secuencial

Nota. Elaboración propia

Tabla 17

Círculo de diálogo 5 del EPA

Círculo proactivo 5 (EPA)		
Objetivos • Evaluar el trabajo del EPA y la jornada de sensibilización. • Recoger conclusiones y propuestas de mejora.		Duración: 2h
Breve introducción Hoy vamos a valorar la experiencia de haber formado parte del EPA. Para acabar con un material en común que ayude a realizar la memoria utilizaremos nuestros móviles en una parte de la sesión. ¿Os parece bien?		
Entrada	<i>¿Qué te ilusiona hoy en tu vida?</i>	Respuesta secuencial
Actividad	<i>¿Cómo valoras la utilidad de los círculos de diálogo para la práctica docente? ¿Si aplicaste PR con el alumnado cuál ha sido tu</i>	Respuesta secuencial

principal	<i>experiencia?</i> 1º) <u>Tiempo de organización</u> (2 minutos): pasar el enlace para acceder al Padlet e indicar cómo hacer las aportaciones. 2º) <u>Tiempo individual</u> (3 minutos): escribir en el padlet desde sus dispositivos móviles.	
	<i>¿Cómo valoras la utilidad de los círculos de diálogo para generar vínculo entre los participantes? ¿Y para el bienestar docente?</i> 1º) <u>Tiempo individual</u> (3 minutos): escribir en el Padlet desde sus dispositivos móviles.	
	<i>¿Cómo valoras la jornada de sensibilización? ¿Te gustaría asistir el próximo curso a la formación en PR?</i>	
Reflexión	<i>¿Qué te ha aportado formar parte del EPA este curso?</i>	Respuesta secuencial
Cierre	<i>Una palabra que resuma lo vivido este año en el EPA.</i>	Respuesta secuencial

Nota. Elaboración propia

La sesión de 3h de sensibilización no se describe en el trabajo por ser diseñada e impartida por un profesional en PR externo al centro: Rafael Pérez de Lis.

Para una mejor difusión entre la comunidad educativa del trabajo realizado se ha creado el blog Convive MGB que se encuentra en la página principal del IES Manuel García Barros. Más información en el Anexo G.

7. Evaluación

7.1. SELECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para evaluar el proyecto se utilizan preferentemente instrumentos cualitativos porque permiten obtener una información más profunda y detallada. Se seleccionan varios instrumentos para cada objetivo específico con la intención de triangular datos y aumentar la validez de los resultados.

Los instrumentos seleccionados responden a los objetivos específicos, a las características de los participantes y la idiosincrasia del proyecto.

Tabla 18

Instrumentos de evaluación

Objetivos específicos		Instrumentos de evaluación	Sujetos/Objetos participantes
EAA	OE1.1. Detectar situaciones de maltrato entre iguales	Análisis documental	Actas de las reuniones
		Entrevista individual	Tutoras de convivencia
	OE1.2. Practicar la equidad en la participación, la escucha activa, el respeto y la empatía en los círculos de diálogo	Lista de control	EAA
		Anecdotalario	
		Análisis documental	Actas de las reuniones
	OE1.3. Aumentar el vínculo del EAA	Anecdotalario	EAA
		Análisis documental	Actas de las reuniones
		Entrevista individual	Tutoras de convivencia
EPA	OE2.1. Participar en los círculos de diálogo de las reuniones del EPA	Lista de control	EPA
		Guion de entrevista individual	Cofacilitadores de círculos Protagonistas de “la pecera”
	OE2.2. Aumentar el vínculo del EPA y el bienestar docente	Cuestionario	EPA
		Anecdotalario	
	OE2.3. Aumentar la motivación de cara a la formación en PR	Anecdotalario	EPA
		Cuestionario	

Nota. Elaboración propia

7.2. DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

7.2.1. Instrumentos de evaluación del proyecto en el EAA

Lista de control: Se utiliza para registrar si el alumnado cumple o no y en qué grado habilidades que demuestran la adquisición de ciertas competencias socioemocionales. Se cubre inmediatamente después de cada reunión del EAA. Para operativizar esta herramienta y evitar carecer de información del alumnado más “invisible”, se selecciona previamente a un grupo de estudiantes para cubrir la lista de control, en la siguiente reunión se escoge a otro alumnado diferente.

Tabla 19

Lista de control sobre la participación del EAA

Fecha:	Nombre del alumno/a...									
INDICADORES										
	destaca positivamente (+) o negativamente (-)									
Equidad en la participación										
Participa en todas las rondas										
Habilidades comunicativas										
Escucha de forma activa										
Respeto los puntos de vista y emociones										
Responde a la pregunta, no a los demás										
Honestidad										
Participa compartiendo emociones										
Las aportaciones son propias y originales										
Compromiso										
Adquiere un compromiso personal										
Compromiso concreto y realista										

Nota. Elaboración propia

Análisis documental: las actas de las reuniones del EAA contienen información muy detallada y contextualizada de sus intervenciones y aportaciones. También se analizan, previo consentimiento de los autores, las reflexiones individuales que dejan escritas en trozos de papel tras algunas preguntas planteadas en los círculos de diálogo.

Anecdótico: permite el registro sistemático y detallado de incidentes significativos de los participantes, reacciones emocionales, interacciones sociales, respuestas a actividades específicas, cambios de actitudes, etc. Los contextos más habituales de observación son las reuniones del EAA y los lugares donde interaccionan con el resto del alumnado tanto en las clases como en los recreos y demás actividades promovidas por el centro.

Entrevista individual: Cada mes la tutora de convivencia de un nivel se reúne con la coordinadora para analizar los problemas de convivencia detectados por el alumnado, hace un seguimiento de la posible respuesta del EAA en cada caso y analiza cambios en el vínculo entre los miembros del EAA.

7.2.2. Instrumentos de evaluación del proyecto en el EPA

Lista de control de asistencia para cada reunión del EPA donde se realizaron círculos de diálogo, tanto proactivos como reactivos.

Guion de entrevista individual:

- Las personas que facilitaron círculos, tras cada círculo de diálogo y en un plazo máximo de una semana se entrevistan con la coordinadora para contestar a tres preguntas: *¿Cómo te sentiste tras la experiencia? ¿Cómo valoras la reunión? ¿Qué fue lo que más te costó? ¿Y lo que más te gustó?*
- Las personas protagonistas de “la pecera”, tras su experiencia y en un plazo máximo de una semana se entrevistan con la coordinadora: *¿Cómo te sentiste tras la experiencia? ¿En qué medida fue útil para resolver el problema planteado? ¿Qué fue lo que más te costó? ¿Y lo que más te gustó?*

Anecdótico: permite el registro sistemático y detallado especialmente de las declaraciones espontáneas de los participantes sobre las aportaciones de las reuniones a su bienestar docente, de la evolución en las interacciones sociales entre los miembros del grupo y de los cambios de actitudes. Los contextos más habituales de observación son las reuniones del EAA, seguidos de los lugares informales del centro como la cafetería o la sala de profesorado.

Cuestionario: en la última reunión del EPA se pasa un cuestionario, fundamentalmente con preguntas abiertas para recoger la valoración tanto de la experiencia en el equipo como de las prácticas restaurativas practicadas. El cuestionario se presenta en un Padlet compartido donde, con sus dispositivos móviles, escriben las respuestas de forma anónima. La imagen del Padlet se encuentran en el Anexo H.

Las preguntas del cuestionario tienen dos modalidades de respuesta, una cuantitativa donde hay que marcar un valor numérico (del 1 al 5) y otra cualitativa de respuesta abierta. Son las siguientes:

- Valora los círculos de diálogo proactivos como herramienta.
- Valora “la pecera” como herramienta.
- Valora la utilidad de estas herramientas para generar vínculo.
- Valora la utilidad de estas herramientas para el bienestar docente.
- ¿Cómo valoras la utilidad del EPA para la práctica docente?
- Si aplicaste alguna de las estrategias restaurativas con el alumnado ¿Cuál o cuáles fueron y como las valoras?
- ¿Quieres asistir a la formación en prácticas restaurativas impartidas por un experto externo el próximo curso?
- Valora el grado de satisfacción general.

8. Conclusiones

Los resultados de la aplicación de la primera fase del proyecto “Comunidad Vinculada” indican que la implementación de los círculos de diálogo en las reuniones del Equipo de Alumnado Ayudante (EAA) es efectiva para detectar un gran número de situaciones de maltrato entre iguales y casos puntuales de acoso escolar. Además, estos círculos facilitan la práctica de la escucha activa, la participación equitativa y respetuosa, y el trabajo en la identificación de emociones propias y ajenas, así como la comunicación empática. Por lo tanto, se considera que se ha cumplido el primer objetivo general del proyecto: desarrollar competencias socioemocionales en el Alumnado Ayudante a través de las prácticas restaurativas.

El segundo objetivo general, que consiste en formar al profesorado en prácticas restaurativas, también se ha alcanzado. Los resultados de la evaluación permiten concluir que la experiencia en primera persona de los círculos de diálogo es eficaz para que el profesorado conozca este tipo de estrategias y se anime a implementarlas con el alumnado en el aula. Además, los docentes que participaron experimentaron beneficios personales, como una mayor sensación de bienestar y una mejora del vínculo entre compañeros, lo cual incrementó su motivación para una formación más amplia en el futuro.

A nivel metodológico, los círculos de diálogo se muestran viables para su incorporación en el Plan de Acción Tutorial. Se prevé que esta herramienta sea útil para las tutorías en diferentes momentos del curso, como la acogida, la elaboración de normas, el análisis de la convivencia en el aula y la valoración del aprendizaje.

Las limitaciones del proyecto son: la ausencia de una prueba comparativa antes y después de la implementación, lo cual impide obtener resultados comparativos precisos, y la necesidad de contar con un equipo directivo motivado que lidere el cambio hacia un modelo restaurativo.

Como propuesta de mejora, sería importante involucrar a todo el profesorado del Equipo de Profesorado Ayudante (EPA) en la cofacilitación de los círculos o en la participación de un círculo con alumnado, ya que solo aquellos docentes que tuvieron esta experiencia acabaron implementándolos en el aula. Además, algunos estudiantes del EAA expresaron interés en facilitar círculos en sus tutorías; por lo tanto, se debería considerar incluir esta opción desde el primer año del proyecto.

9. Referencias

9.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2018). Prácticas restaurativas y convivencia. *Revista Convives-Convivencia en la Escuela*, nº21. <https://n9.cl/9ro52>
- Alonso, A., Ávila, P., Jiménez, D., Martínez, N., Sevillano, J. y Vadillo, J. (2016). *Manual para la Prevención, Identificación e Intervención contra el Acoso Escolar*. Editorial Club Universitario.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 118-125.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2009). *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead. Report on the International Education Roundtable*. McKinsey & Company. <https://n9.cl/6frdm>
- Barrantes, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-10. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.2>
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclee.
- Boqué, M.C. (2023). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de los conflictos. 20 Círculos de la palabra y una Asamblea en el aula*. Narcea.
- Carbonell, N., Sánchez, S., y Cerezo, F. (2017). Estimulación de la inteligencia emocional como prevención del fenómeno “bullying” en alumnos víctimas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD De Psicología)*, 6(1), 427- 430. Doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.762>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (20 de abril del 2024). *The CASEL Guide to schoolwide Social and Emotional Learning*. <https://school-guide.casel.org/>
- Collel, J. y Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: el Bullyin. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24. <https://enxarxats.intersindical.org/efemerides/violenentreiguals.pdf>
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., y Elípe, P. (2018). Programa “Asegúrate”: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar*, 26(56), 39-48. Doi: <https://doi.org/10.3916/c56-2018-04>
- Díaz-Lopez, A., Rubio-Hernández, F. J., y Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 124-135. Doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>

- Decreto 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 17, de 27 de enero de 2015, pp.3885-3935. <https://n9.cl/ou7c5>
- Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm.183, de 26 de septiembre de 2022, pp. 50010-50542. <https://n9.cl/bwnd5k>
- De Vicente, J. (2021). *Convivencia restaurativa. Aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros*. Ediciones SM.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S.C., y Del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of school bullying). *Psicologia Conductual* 20(1), 169-181. <https://strathprints.strath.ac.uk/36435/>
- Esquivel, C. (2018). Las prácticas restaurativas en la creación de espacios de paz dentro de la escuela. *Pensamiento Americano*, 11(20), 213-226. <https://doi.org/10.21803/pensam.v11i20.25>
- Estévez, C., Carrillo, A., y Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD De Psicología)*, 1(1), 227- 238. Doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1200>
- Gardner, H. (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21 st Century*. Basic Books.
- Gilleen McCluskey , Gwynedd Lloyd , Jean Kane , Sheila Riddell , Joan Stead y Elisabet Weedon (2008). Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review*, 60(4), 405-417. Doi: 10.1080/00131910802393456
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairos
- Goleman, D. (2000). *La salud emocional: conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Editorial Kairós.
- Granados L, Suriá R, Perea C, Payá C, Sánchez-Pujalte L y Aparisi D (2023). Effectiveness of a program for the development of socio-emotional competences in people admitted to a penitentiary center. *Front. Public Health*, 10. Doi: 10.3389/fpubh.2022.1116802
- Hopkins, B. (2020). *Tiempo de círculo y reuniones en círculo. "Manual Práctico"*. Consellería Educació, Universitat i Recerca. Direcció General Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa. <https://restaurativa.org/publica/tiempo-de-circulo-profundizando-en-el-diseno-y-la-facilitacion/>

- Jonassen, C. J. (2024). *A Qualitative Study of Principal Perspectives on the Implementation of Restorative Practices* (Order No. 30994473). Available from ProQuest One Academic (2955347990). <https://n9.cl/lajb0>
- King, C. y Morrison, J. (2024). *Grok the World*. <http://www.groktheworld-com>
- Lara, M., Martínez, A., Piqueras, J. y Rodríguez, T. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 59-64.
- Lavega, P., Mateu, M., Rovira, G. y Saéz, U. (2014). Emociones Positivas y Educación de la Convivencia Escolar. Contribución de la Expresión Mótriz Cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 176, de 23 de julio de 2015. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-8222
- Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Lodi, E.; Perrella, L.; Lepri, G.L.; Scarpa, M.L.; Patrizi, P. (2022). Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *Int. J. Environmental Research and Public Health*, 19(96). Doi: 10.3390/ijerph19010096
- López, P. (2015). De las emociones y el acoso escolar.[mensaje en un blog]. *Convives*. <https://n9.cl/gakgf>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Solbes-Canales, I., Ortuño-Sierra, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2022). Bullying, cyberbullying and mental health: The role of student connectedness as a school protective factor. *Intervención Psicosocial*, 31(1), 33-41. <https://doi.org/10.5093/pi2022a1>
- McCluskey, G. , Lloyd, G. , Kane, J. , Riddell, S. , Stead, J. y Weedon., E. (2008). Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review*, 60(4), 405-417. Doi: 10.1080/00131910802393456
- Mirsky, L. (2011). Building safer, saner schools. *Educational Leadership*, 69(1), 45. <https://n9.cl/yyldu0>
- Menesini, E., Ortega, R. y Sánchez, V. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Ministerio de educación de Perú (2022). *Orientaciones para implementar prácticas restaurativas en la institución educativa y el aula*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/u47iw>
- Novo, M., Seijo, D., Vázquez, M.J. y Vilariño, M. (2013). Frecuencia e intensidad en el Acoso Escolar: ¿Qué es qué en la victimización? *Revista Iberoamericana de Psicología. y salud*, 4(2), 1-15.

- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Ediciones Morata
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2006). *Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI). www.acosoescolar.com. <https://n9.cl/1h3tnz>
- Orden de 23 de agosto de 2023 por la que se establece la figura de la persona coordinadora de bienestar y convivencia en los centros docentes de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 165, de 31 de agosto de 2023, pp. 51117-51122. <https://n9.cl/3scp9>
- Postigo, S., Schoeps, K., Ordonez, A., y Montoya-castilla, I. (2019). ¿Qué dicen los adolescentes sobre el acoso escolar? *Anales De Psicología*, 35(2), 251-258. <https://n9.cl/z0rki>
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. et. al. (s.f.). *El programa CA/AC. “Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar” para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic.
- Rodríguez-Álvarez, J. M., Yubero, S., Navarro, R., y Larrañaga, E. (2021). Relationship between Socio-Emotional Competencies and the Overlap of Bullying and Cyberbullying Behaviors in Primary School Students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 686-696. <https://doi-org.universidadviu.idm.oclc.org/10.3390/ejihpe11030049>
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas: cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos*. Temas de Hoy
- Rul-lan, V. (2018). Los círculos de diálogo. Prácticas restaurativas y convivencia. *Revista digital de la asociación convives*, 21, 12-16. <https://n9.cl/q4ovf>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Doi: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, M. (2017). Las competencias socioemocionales en la escuela. Aprender a convivir, aprender a transformar. *Dossier Graó*, 42-47.
- Sánchez, H. y Ahumada, L. (2022). Prácticas restaurativas: estrategias para mejorar la convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6 (5), 1503-15024. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3169
- Save the Children. (2016). *Yo a eso no juego: Estudio nacional sobre acoso y ciberacoso escolar*. <https://n9.cl/i7sho4>
- Serrate, R. (2007). *Bullying-acoso escolar: guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Ediciones del Laberinto.
- Schmitz, J. (s.f.). *Manual de prácticas restaurativas en el ámbito educativo*. VVOB Education for Development.
- Schmitz J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo*. Progettomondo. <https://restaurativa.org/publica/practicas-restaurativas-para-la-prevencion-y-gestion-de-conflictos-jean-schmitz/>

Torrego, J. C. (2018). *La Ayuda entre Iguales para Mejorar la Convivencia Escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Narcea.

United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC], (2020). *Handbook on Restorative Justice Programmes*. <https://n9.cl/qp71f>

Xunta de Galicia (2021). *Plan de bienestar emocional. Proposta de intervención*. Xunta de Galicia. <https://n9.cl/pz0ex>

Zehr, H. (2002). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Editorial El Faro.

9.2. RECURSOS AUDIOVISUALES ANALIZADOS EN LAS ACTIVIDADES

AprendemosJuntos 2030 (27 de mayo del 2019). *El acoso escolar contado por estudiantes* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=mDF0KQ1Gaqs&authuser=1>

Beavane (14 de diciembre de 2017). *Simpatía Vs Empatía* [Archivo de video]. <https://youtu.be/U8pRaj22MII?feature=shared>

Cucuzza, G. (11 de febrero de 2017). *Cyberbullying/Ciberacoso – el caso de Joe* [Archivo de video]. <https://youtube.com/watch?v=d2OjYdupLKI&feature=shared>

IIRP Comunidad Virtual en Español (10 de diciembre de 2018). *¿Qué son las prácticas restaurativas?* [Archivo de video]. <https://youtu.be/-H-Sn7mMNkl?feature=shared>

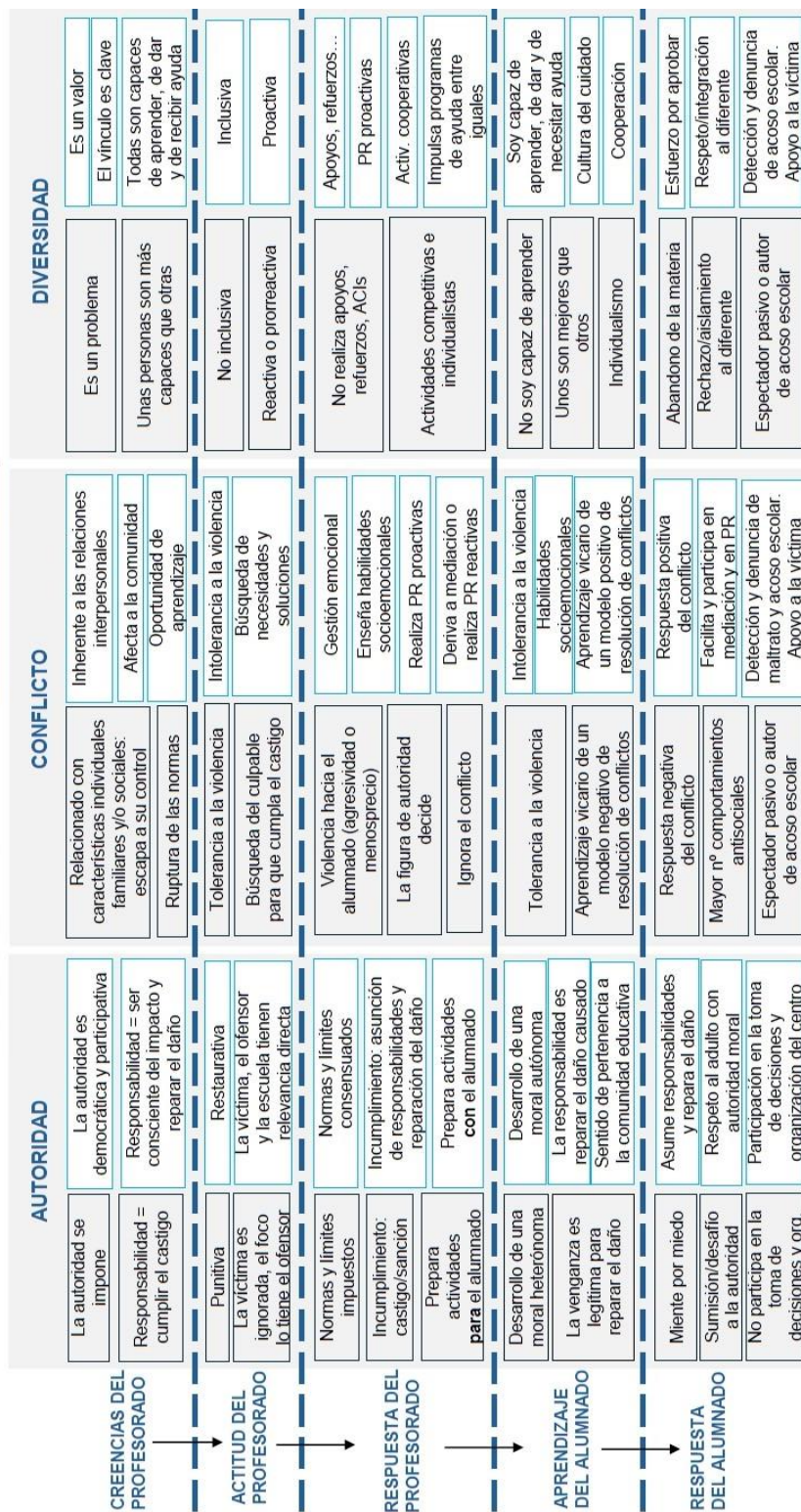
Lebu, J. (6 de noviembre de 2017). *El valor de aprender a convivir!!* [Archivo de video]. <https://youtu.be/zWts3pT52g0?feature=shared>

Rojas, G. (27 de diciembre de 2014). *Convivencia escolar* [Archivo de video]. <https://youtu.be/muEcmkAq-q8?feature=shared>

10. Anexos

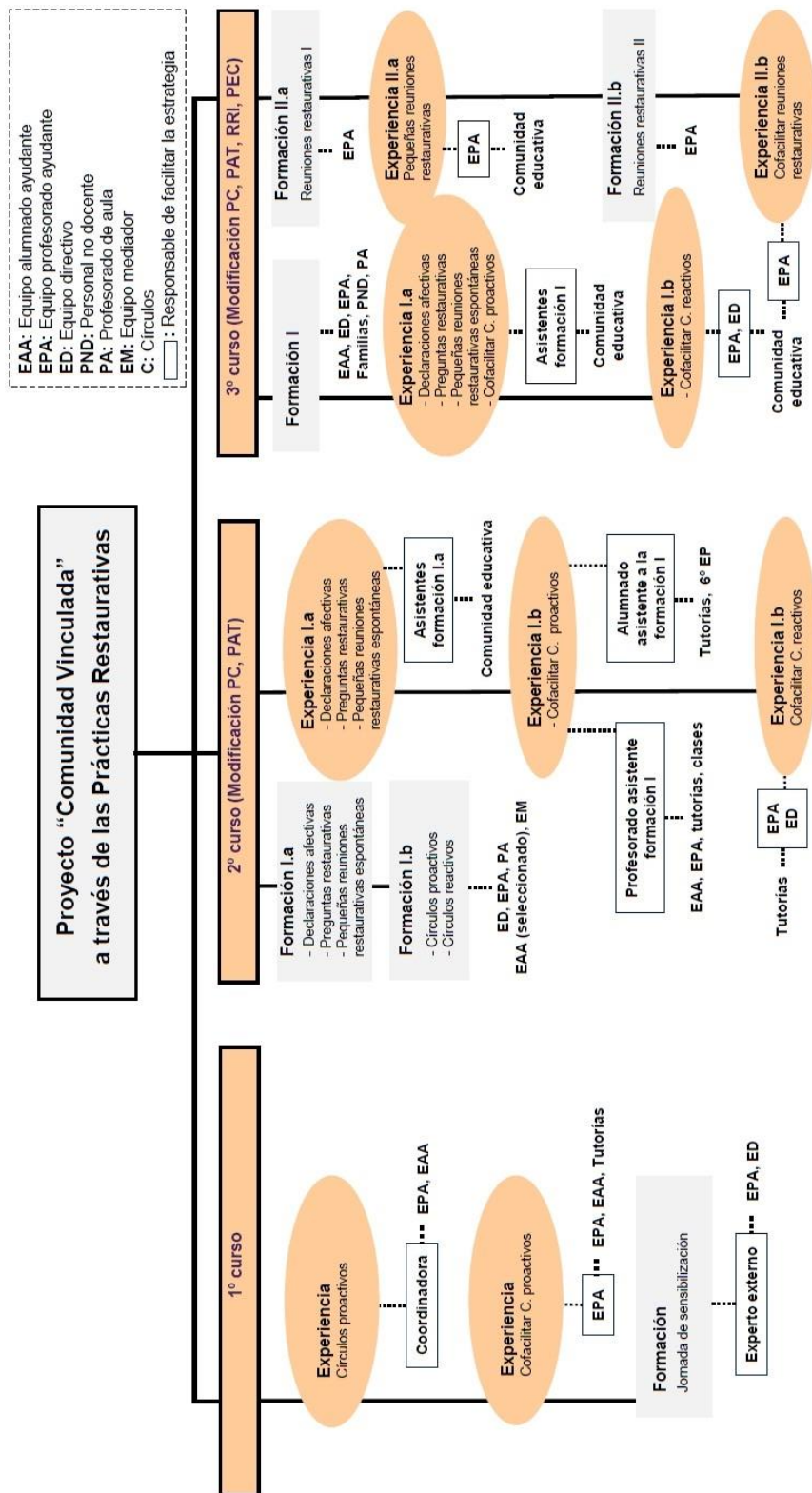
ANEXO A

Mapa conceptual Diferencias entre Modelo Punitivo y Restaurativo



ANEXO B

Mapa de procesos Proyecto Comunidad Vinculada a través de las PR



ANEXO C

Problemas de convivencia detectados por el EAA

Agresiones verbales, físicas directas e indirectas, sexuales y exclusión social.

1ºESO

- “Collejas” cuando cortas el pelo
- Alumnado aislado.
- Insultos y moteos a determinadas personas
- Coger cosas de los demás sin permiso.

2ºESO

- “Se meten con un niño de mi clase que siempre está solo, tanto en los recreos como en cualquier actividad. Le dicen que nadie quiere estar con él, que se hecha pedos (cuando no es cierto).”
- “Se meten con el físico, con la ropa y con el pelo de una niña de mi clase. A veces en mi clase le roban las cosas. Le llaman macholo”
- “Hai una persona que es ignorada por los demás alumnos”
- “Hai varias personas aisladas en clase”.
- “Cogen la silla de uno y la sacan fuera de la clase. Cuando este compañero entre la se encuentra sin silla o sin mesa”
- En los grupos WhatsApp de clase no meten a alguna gente porque dicen que no están integrados
- Se meten con una compañera porque está plana
- Sexualizan todo o que dice y hace una compañera

3º ESO

- Tres personas de mi clase no tienen amigos
- Insultos repetidos de una persona cara otra
- Una persona habla mal del cuerpo y de la vestimentas de varias personas
- Una compañera aísla a otra, le quita las amigas y la difama.
- En el grupo de clase de WhatsApp siempre dicen “feliz día” para molestar a una persona, que se siente mal y se enfada
- Comentarios sobre los cuerpos de otras personas
- Cogen el estuche de alguien y lo lanzan entre diferentes personas para que no lo recupere.
- A un compañero le quitan el libro de mates y se lo esconden, lo acaba recuperando días después
- Llamam gay a un compañero para ofenderle
- Se meten con un compañero porque no es hábil jugando a los deportes
- Aprovechan para pegar a alguien cuando el profesor no mira (clase EF)
- Un chaval toca el culo de una chica por una apuesta de 5 euros, la gente lo ve y nadie dice nada.
- Un niño toca el culo repetidas veces a una niña, esta se tiene que marchar para que pare.

ANEXO D

Juego sillas cooperativas



ANEXO E

Análisis de los problemas de convivencia detectados por el EAA

Situación	Sentimientos	¿Qué podemos hacer?
Una persona de clase siempre está sola, tanto en los recreos como en la clase. Es ignorada por lo demás.		
Una persona de clase subió una foto a Instagram y comienzan a hacerle comentarios denigrantes sobre ella.		

Situación	Sentimientos	¿Qué podemos hacer?
Una persona habla mal continuamente del cuerpo y de la vestimenta de otras personas.		
En el grupo de WhatsApp siempre escriben el mismo mensaje para molestar a una compañera que se enfada por eso.		

Situación	Sentimientos	¿Qué podemos hacer?
Una persona es insultada por la red donde se meten con su físico y lo pasa muy mal.		
Una persona de clase es la única que no está en el grupo de WhatsApp de la clase. Al hacer el grupo no la incluyeron a propósito.		

Situación	Sentimientos	¿Qué podemos hacer?
Se crea un grupo de WhatsApp a parte para criticar a una persona del grupo que no está en él.		
Un chaval toca el culo a una chica públicamente por una apuesta con unos amigos.		

ANEXO F

Resultado valoración del EAA

¿De qué te sirvió la experiencia de haber formado parte del EAA este curso?

Detectar problemas: “para poder saber muchas cosas que no sabía que pasaban”, “me di cuenta de muchos casos que no conocía”, “aprendí nuevas palabras y situaciones que le ocurren a otra gente”, “aprendí que en el instituto hay muchos más problemas de los que nosotros pensamos”, “me di cuenta de que hay mucha gente que lo pasa mal y no tiene ayuda porque se siente sola”.

Empatizar: “aprendí mucho sobre como empatizar mejor”, “para aprender a empatizar y fijarme más en la gente de mi alrededor y no solo en mi grupo de amigos”, “aprendí a comprender a mucha gente”, “me ayudó a entender mejor a la gente”, “para entender las actitudes de los demás”.

Habilidades para la resolución de conflictos: “aprendí muchas habilidades para poder solucionar conflictos”, “aprendí a reaccionar de forma adecuada en distintas situaciones”, “aprendí a reflexionar y a solucionar problemas”, “he ayudado a mucha gente y a mi también”, “ayudamos a mucha gente aunque no fuera directamente”.

Mejorar el vínculo: “me sirvió para trabajar en equipo”, “a respetarnos más entre nosotros”, “a convivir con más gente que tiene el mismo propósito de ayudar y aprender”, “me gustó mucho participar, ayudar y conocer gente”, “destaco lo bien que nos llevamos”, “nos llevamos bien”, “el compañerismo que tenemos entre todos”, “destaco el respeto y el buen trato”.

¿Qué destacas de los círculos realizados en las reuniones?

Juegos y vídeos: “me gustó mucho uno de los vídeos”, “muy amenos, y los juegos muy divertidos”, “el juego de las sillas es muy divertido”, “todos los juegos tienen una muy buena finalidad”, “de todos los juegos se puede sacar alguna aprendizaje”, “algunas sesiones me parecieron que nos sirvieron para ayudar, pero en cambio otras noto que fueron más un juego entre nosotros que realmente ayudar a la gente que lo necesita”.

Escucha y participación equitativa: “las opiniones que tenemos todos”, “Todos podíamos hablar en el círculo”, “participamos más”, “destaco la confianza con la que podíamos decir lo que quisiéramos y nadie se iba a reír”, “nadie criticó a nadie, entonces la gente habló cómodamente”, “todos escuchamos las opiniones de los demás”.

Diversión: “son muy amenos”, “los juegos y las preguntas hacen la reunión más amena”, “las reuniones son bastante divertidas”, “me divertí”.

Propuestas de mejora: “necesito más charlas donde me expliquen qué hacer”, “más reuniones y que los círculos sean más prácticos”.

ANEXO G

Blog Convive MGB do IES Manuel García Barros de A Estrada

<https://sites.google.com/iesgarcíabarro.org/norma/referenzas-bibliogr%C3%A1ficas>


Convive I

Inicio
Equipo Alumnado Axudante
Rede de Apoio do Profesorado
Sesións EAA 23-24
Sesións profesorado 23-24
Referenzas bibliográficas

Convive MGB



Introdución

A implementación de REDES DE APOIO ENTRE IGUAIS no IES Manuel García Barros de A Estrada busca mellorar o clima de convivencia e o benestar emocional no alumnado e profesorado.



Equipo de Alumnado Axudante á convivencia (EAA)

O equipo de alumnado axudante é un proxecto iniciado no curso 2019-20 que se tivo que adaptar ás circunstancias derivadas da COVID-19 e sobrevivir durante o curso 2021-22. A partir desta etapa o alumnado seleccionado pertence aos cursos de 1º, 2º e 3ºESO e conforma unha estrutura estable no IES. A súa finalidade principal é reforzar o benestar emocional.


Convive I

Inicio
Equipo Alumnado Axudante
Rede de Apoio do Profesorado
Sesións EAA 23-24
Sesións profesorado 23-24
Referenzas bibliográficas



Obxectivos

- Detectar problemas de convivencia no instituto
- Potenciar o pensamento creativo
- Desenvolver competencias socioemocionais entre o profesorado
- Practicar estratexias docentes para aplicar co alumnado
- Aumentar o vínculo entre os membros da rede
- Potenciar o benestar docente



Metodoloxía

Desenvólvese un tipo de práctica restaurativa chamada círculo de diálogo. Para a súa implementación coidamos en dúas fases, non hai que realizalas todas, as máis importantes.

ANEXO H

Padlet Cuestionario de valoración del EPA y de las PR

